A diverse group of young people, including men and women of various ethnicities, are standing on a grassy field under a clear blue sky. They are all smiling and raising their right arms in a gesture of celebration or solidarity. They are holding a large white banner that spans across the middle of the image. The banner contains the text 'VOZES E VIESES DE JOVENS ESTUDANTES' in large, bold, black capital letters. The background is a bright blue sky with a few wispy clouds. The overall mood is positive and energetic.

# VOZES E VIESES DE JOVENS ESTUDANTES

WENDER FALEIRO  
MARIA ZENAIDE ALVES  
LUCIENE FRANCISCO VIEIRA  
(ORGANIZADORES)



## **CONSELHO EDITORIAL**

### **Presidente**

Antonio Almeida (in memoriam)

### **Coordenação da Editora Kelps**

Waldeci Barros  
Leandro Almeida

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)  
Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)  
Profa. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)  
Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)  
Escritor Brasigóis Felício (AGL)  
Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)  
Profa. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)  
Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA e AGL)  
Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)  
Profa. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)  
Profa. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)  
Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás e AGL)  
Profa. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão  
(Universidade Fernando Pessoa. PT)  
Escritora Sandra Rosa (AGNL)  
Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)  
Escritor Ubirajara Galli (AGL)  
Escritor revisor  
Prof. Me. Antônio C. M. Lopes

WENDER FALEIRO  
MARIA ZENAIDE ALVES  
LUCIENE FRANCISCO VIEIRA  
(ORGANIZADORES)

# VOZES E VIESES DE JOVENS ESTUDANTES

Goiânia - Go  
**Kelps, 2020**

Copyright © 2020 by Wender Faleiro, Maria Zenaide Alves, Luciene Francisco Vieira (orgs.)

**Editora Kelps**

Rua 19 n° 100 — St. Marechal Rondon- CEP 74.560-460 — Goiânia — GO

Fone: (62) 3211-1616 - Fax: (62) 3211-1075

E-mail: [kelps@kelps.com.br](mailto:kelps@kelps.com.br) / homepage: [www.kelps.com.br](http://www.kelps.com.br)

**Diagramação:** Marcos Dignes

[dignesdiagramacao.com.br](http://dignesdiagramacao.com.br)

**Capa:**

<a href="https://br.freepik.com/fotos/bandeira">Bandeira foto criado por rawpixel.com - br.freepik.com</a>

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

**DARTONY DIOCENT. SANTOS - CRB-1 (1ª Região) 3294**

V977

Vozes e vieses de jovens estudantes. - Wender Faleiro,  
Maria Zenaide Alves, Luciene Francisco Vieira (orgs.) - Goiânia  
/ Kelps, 2020  
224 p.: il.

ISBN:978-65-5859-044-6

1. Ciências - natureza. 2. Leitura. 3. Educação. I. Título.

CDU:37.01

Índice para catálogo sistemático:

CDU: 37.01

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei n° 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

*Printed in Brazil*

2020

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Wender Faleiro** - Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutorado em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Líder / Fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo (2014-2019). E-mail: wender.faleiro@gmail.com

**Maria Zenaide Alves** - Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre pelo programa Mestrado Europeu de Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais, Universidade do Porto-PT. Doutora em Educação pela UFMG, com estágio sandwiche na Columbia University. Líder / Fundadora do do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo (2014-2019). Membro do programa Observatório da Juventude da UFMG.

**Luciene Francisco Vieira**– licenciada em Letras Português pela UFG – Regional Catalão; Tecnóloga em Gestão Ambiental pelo IFG – Campus Urutaí; mestre em Educação pela UFG- Regional – Catalão. Atualmente é professora efetiva do estado de Goiás no Colégio Estadual Dr. Vasco dos Reis Gonçalves. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: lucienevieir@hotmail.com.



Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em  
Ensino de Ciências e Formação de Professores



**Linha: LEITURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA  
MATERNA E CIÊNCIAS DA NATUREZA**

[https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/)

## PREFÁCIO

É com imensa alegria que aceitei o convite de prefaciar esse livro, e poder, com limites, abrir os caminhos para a leitura. São escritos diversos e complexos, assim como as juventudes, e que denunciam as injustiças, bem como anunciam as formas de transgressão e resistência de jovens que lutam pela vivência da condição juvenil mais ampla.

Nesse sentido, cabe primeiramente realçar o compromisso ético-político desse livro, em diálogo as/os pesquisadoras e pesquisadores progressistas trazem provocações que são urgentes em um contexto onde “nunca foram tão necessários [...] o trabalho sério, a pesquisa meticulosa, a reflexão crítica em torno do poder dominante que ganha dimensões cada vez maiores” (FREIRE, 2013, p. 73). Dada a história de nosso país e a conjuntura atual, onde a ofensiva neoliberal, conservadora e colonialista tem ganhado crescente força, essa obra nos lembra constantemente a importância de um compromisso contra o antagonico e a favor da justiça social.

Em direção a isso, são capítulos que fortalecem o papel da pesquisa, educação e da universidade pública no país, a partir da produção de práxis (ações + reflexões) em prol e junto ao povo e suas necessidades concretas.

São diversos as autoras e autores, de várias regiões e que contribuem a partir de múltiplas perspectivas teóricas. Porém, apesar das distinções, que são essenciais, os textos conseguem construir uma *unidade na diversidade* (FREIRE, 1992), tendo em vista que forjam e vislumbram a afirmação da vida humanizada das juventudes, de encontro a virulência e negação das diferenças. Assim, essa defesa inspiradora faz uma costura para o leitor.

E a pluralidade de juventudes? São tantas as formas de experimentar o ser jovem, que dizem de tempos-espacos históricos e cotidianos. São diversas as maneiras de viver essa condição juvenil, dentro da pró-

pria dialética da continuidade e transformação que as compõem, que dizem das relações políticas, econômicas, sociais, culturais, simbólicas, etc. E esse livro traz então um pouco de heterogeneidade.

Os capítulos contam de jovens atravessados por *marcadores sociais da diferença* (de classe, gênero, raça, sexualidade, geração, território, entre outros) (ZAMBONI, 2014), que são sistemas de classificação que organizam as experiências sociais desses sujeitos e coletivos. Essas categorias sociais estão ligadas as relações de poder e opressão, e são responsáveis pela produção e reprodução de desigualdades sociais, que limitam a vida desses jovens enquanto cidadãos.

Assim, os escritos falam de jovens mulheres, jovens negros e negras, jovens com sexualidades dissidentes, jovens rurais, jovens quilombolas, jovens pobres, etc. Ou seja, jovens que são marcados, nas relações econômicas, políticas e culturais, pela dificuldade de negociar suas existências, mas que também lançam mão de “*manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural” (FREIRE, 2000, p.37, grifos do autor) e ao exercício da autonomia e participação social.

Nesse sentido, os textos trazem um panorama interessante para o leitor que busca entender essas juventudes.

Além disso, as obras refletem a necessidade de políticas públicas, para o reconhecimento da cidadania desses jovens, para que, dentro dos limites impostos pela contradição da sociedade capitalista, seja possível esses terem agenciamentos sociais, para experienciarem suas vidas de forma mais ampla. Porém, junto a emergência das políticas públicas, os textos não esquecem de realizar a manutenção de uma utopia de um mundo alternativo ao capitalismo. Traça-se um percurso entre a realidade concreta e a esperança de mudança.

Dentro dessas políticas públicas a educação como direito é um elemento importante das obras, trazem narrativas de jovens que são estudantes, que, em meio a uma estrutura que os exclui do acesso e permanência à educação escolar, tiveram a possibilidade de estar nesse lugar.

Apesar das contradições que perpassam os equipamentos de educação, os textos apontam para a importância desse *lôcus* na produção de experimentações, de encontros, de sociabilidade, de conhecimento, de mudança, de cultura etc. na vida das diversas juventudes. O que impõe a escola os desafios de se transformar para dar conta das necessidades e desejos que



permeiam esses jovens contemporâneos e suas diferenças, sem reproduzir desigualdades sociais e culturais. Como pontua Freire (2000, p.31), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, esse é um ponto firmado nos capítulos aqui expostos.

Por fim, cabe reforçar novamente a importância da obra na conjuntura que os jovens vivenciam na época atual, circunscrita por crises sociais, econômicas e políticas, que colocam em xeque a própria democracia, em dimensão nacional e global. Somada a pandemia da COVID-19 que vem escancarando as desigualdades sociais. Esses acontecimentos deixam a vida dos jovens ainda mais marcada pela vulnerabilidade e imprevisibilidade, por isso, essa obra tem um papel fundamental em forjar debates e alternativas para essa realidade que se coloca, almejando, em diálogo com os jovens, formas de estar e ser em meio a tantas disparidades.

Finalizo esse prefácio crendo, como Freire nos coloca, que “mudar o mundo é tão difícil quanto possível” (FREIRE, 2000, p.20). Para isso, é cada vez mais urgente a consciência histórica, a decisão, o diálogo, a ética, a comunhão e a solidariedade - para se fazer um mundo onde seja possível viver a condição juvenil de forma libertadora.

**Magno Nunes Farias**

*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. -11. ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ZAMBONI, M. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)**, São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 01 ago. 2014



5 SOBRE OS ORGANIZADORES

7 PREFÁCIO

Magno Nunes Farias

13 APRESENTAÇÃO

Wender Faleiro

Maria Zenaide Alves

Luciene Francisco Vieira

## **CAPÍTULO 1**

17 DESAFIOS COMUNS E ENFRENTAMENTOS SINGULARES: NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE UM JOVEM NEGRO HOMOSSEXUAL EM BUSCA DE RECONHECIMENTO

Symaira Nonato

Juarez Dayrell

Carla Corrochano

## **CAPÍTULO 2**

47 JUVENTUDES FEMININAS DA/NA FRONTEIRA-OESTE DO RIO GRANDE DO SUL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EM UM CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Aline Adams

Nara Vieira Ramos

## **CAPÍTULO 3**

77 ESCOLA PRA QUÊ? OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO PARA O JOVEM

Monica Izilda da Silva

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

#### **CAPÍTULO 4**

##### **99 JOVENS MULHERES E EXPRESSÕES DA IDENTIDADE POLÍTICA QUILOMBOLA EM TRÊS COMUNIDADES DIFERENTES**

Beatriz Corsino Pérez

Gustavo Barbosa Silva

Liliane Santos Pereira Silva

Saulo Luders Fernandes

Suzana Santos Libardi

#### **CAPÍTULO 5**

##### **127 A ESCOLA CAMPONESA NA ALTERNÂNCIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA LEITURA COM OS JOVENS**

Alexandra Maria de Oliveira

#### **CAPÍTULO 6**

##### **159 NARRATIVAS EM CURSO: AS VOZES DOS ALUNOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Lucas dos Santos Passos

Leonice de Andrade Carvalho

Samuel de Lima Rocha

#### **CAPÍTULO 7**

##### **193 JUVENTUDE, SABERES E EXPERIÊNCIAS NO ASSENTAMENTO OLGA BENÁRIO**

Wilans Flaviano da Silva

Maria Zenaide Alves

## APRESENTAÇÃO

Essa é uma obra financiada pela Capes (Processo 88887.290496/2018-00 Edital 29/2018) e pelo CNPq (Processo: 403787/2018-1 Chamada ARC nº 06/2018 L2) por meio do por meio Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT e, com a colaboração de todos organizadores e autores que abdicaram de seus direitos autorais pudemos disponibilizar de forma totalmente gratuita o *download* completo da obra.

Este livro está constituído por sete capítulos, iniciamos com o capítulo dos pesquisadores Symaira Nonato; Juarez Dayrell & Carla Corrochano, intitulado *DESAFIOS COMUNS E ENFRENTAMENTOS SINGULARES*: narrativas biográficas de um jovem negro homossexual em busca de reconhecimento. O capítulo busca discorrer sobre como se configuraram os percursos de individuação de um jovem negro, pobre e homossexual, e analisá-los – levando em conta os processos de socialização e tendo como base suas narrativas biográficas. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado cujos sujeitos são jovens ex-trabalhadores/as da Cruz Vermelha Brasileira (CVB) que exerceram suas atividades laborais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre os anos de 2011 e 2013. A partir de uma abordagem teórico-metodológica da sociologia dos indivíduos, em diálogo com autores/as da sociologia da juventude, do trabalho e da educação, os autores buscaram dar um “zoom sociológico” nas tramas e dramas das vivências do jovem. As narrativas biográficas do jovem Weliton refletem o modo singular com que o jovem enfrentava os desafios da família, do trabalho e da

escolarização, especialmente diante da sua busca por reconhecimento. O jovem Weliton traz à tona um percurso de individuação alicerçado na busca do reconhecimento, marcado por ressignificação dos tempos/ espaços, fruto de sua reflexividade acerca da precariedade, e dos constrangimentos e assédios que perpassaram suas vivências.

O capítulo 2, *JUVENTUDES FEMININAS DA/NA FRONTEIRA-OESTE DO RIO GRANDE DO SUL: vivências e experiências em um curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio*, das autoras Aline Adams & Nara Vieira Ramos é parte de uma pesquisa realizada entre 2017 e 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e que tratou da juventude feminina e da educação profissional integrada ao Ensino Médio. As autoras refletem sobre as vivências e experiências de jovens mulheres que estudam em um curso de informática integrado ao Ensino Médio na fronteira-oeste do Rio Grande do Sul.

*ESCOLA PRA QUÊ? os sentidos do Ensino Médio para o jovem* é o título do capítulo 3 dos autores: Monica Izilda da Silva & Daniel Fernando Bovolenta Ovigli. O Capítulo é parte da dissertação, da Monica, orientada pelo Daniel, intitulada: “Olhares Juvenis para as Escolas Gaiolas ou Asas? Um Estudo em Uberaba/MG”, que teve como objetivo principal a compreensão como se dá a relação dos Jovens com as escolas, tendo em vista contribuir com o protagonismo juvenil e o Ensino Médio. As falas dos Jovens evidenciam que carecem de uma Escola sem muros, multifacetada em suas diferentes formas de envolvimento e participação e que permita dialogar com o ser estudante, com o ser Jovem, respeitando os seus tempos e espaços.

No capítulo 4, temos o texto: *JOVENS MULHERES E EXPRESÕES DA IDENTIDADE POLÍTICA QUILOMBOLA EM TRÊS COMUNIDADES DIFERENTES* dos autores: Beatriz Corsino Pérez, Gustavo Barbosa Silva, Liliâne Santos Pereira Silva, Saulo Luders Fernandes & Suzana Santos Libardi, que apresentam resultados de três pesquisas realizadas com jovens mulheres de três comunidades quilombolas brasileiras, localizadas nos estados de Alagoas e Rio de Janeiro. Os autores afirmam que a luta das comunidades quilombolas revela-se em um campo

de ambiguidades entre a possibilidade do acesso à terra e a afirmação de sua identidade política e, ao mesmo tempo, a tutela do estado e a objetificação de seus modos de vida pelo mercado. Eles focalizam cenas e resultados de trabalhos de campo desenvolvidos nesses territórios, a partir de diferentes metodologias: pesquisa domiciliar, observação participante, entrevistas e oficinas em grupo. Os resultados apontam que o reconhecimento como quilombola necessariamente está associado ao autorreconhecimento enquanto povo negro, mas que esses processos identitários são vividos pelas jovens das comunidades, em função de práticas coletivas e de marcadores sociais de gênero e geração. Os autores marcam que tornar-se quilombola, para as jovens negras, é um processo de reconhecimento de suas diferenças e reivindicação de seus direitos. Ser quilombola funciona, para as jovens, como uma identidade política, que não é simplesmente uma descoberta de ser mulher negra, porém, uma vivência a ser construída diante das relações cotidianas e históricas de opressão e de resistência potencializada pelos coletivos presentes nos quilombos.

Alexandra Maria de Oliveira, traz no capítulo 5: *A ESCOLA CAMPONESA NA ALTERNÂNCIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA LEITURA COM OS JOVENS*, ela apresenta uma análise sobre a importância do ensino da Geografia na Escola Família Agrícola (EFA) Dom Frágoso, localizada no município de Independência, Ceará. A pesquisa foi desenvolvida por meio de visitas de campo, aplicação de questionários e rodas de conversas com jovens e professores entre os anos de 2012 e 2017. O estudo constatou que a Geografia tem desenvolvido uma leitura crítica e propositiva sobre a dinâmica da sociedade moderna. Nessa leitura, o protagonismo da juventude camponesa tem se configurado na criação de ações de luta pela educação de qualidade para as escolas do campo. Alexandra afirma que adotar uma postura que valorize a diversidade das formas de relação com a terra, que reafirme a cultura camponesa e que tenha as comunidades como espaços de formação e interação social e política é uma atitude fundamental para fortalecer a juventude camponesa na luta pela educação de qualidade e construir um ensino de Geografia contextualizado com o semiárido.

As narrativas de futuros professores oportunizam seus sujeitos reais a demarcarem suas condições concretas e, assim, não só produzirem reflexões e conhecimentos para si mesmos, como também para o grande campo da formação de professores, que o torna mais coerente e mais próximo da realidade. Nesse sentido **no** capítulo 6: *NARRATIVAS EM CURSO: as vozes dos alunos de licenciatura em Matemática e a formação inicial de profesoress*, os pesquisadores Lucas dos Santos Passos; Leonice de Andrade Carvalho & Samuel de Lima Rocha partem de uma investigação, de abordagem qualitativa, objetivando o mapeamento e problematização das narrativas em relação à formação inicial de professores de Matemática, praticando um exercício hermenêutico de escuta e análise social.

Findamos o livro com o capítulo 7: *JUVENTUDE, SABERES E EXPERIÊNCIAS NO ASSENTAMENTO OLGA BENÁRIO*, no qual os autores Wilans Flaviano da Silva & Maria Zenaide Alves objetivaram refletir sobre os saberes de jovens assentados no Assentamento Olga Benário de Ipameri (GO), analisando como se dá a circulação desses saberes entre os jovens e demais membros desta comunidade rural. Utilizaram do método qualitativo de cunho etnográfico e como base teórica autores como Charlot (2001), Freire (1987), Brandão (2013, 2017), Larrosa (2002, 2011), Weshemeir (2015), Kummer; Colognese (2013) entre outros. O estudo nos mostrou que os jovens mobilizam no cotidiano do assentamento tanto saberes formais, aprendidos nas instituições formais de ensino, como também saberes não formais, adquiridos pela experiência na família e na comunidade, fazendo do assentamento um território de produção e reprodução da juventude camponesa.

Esperamos que esse livro nos leve à reflexão e novos olhares para nossas juventudes. Boa leitura!

*Wender Faleiro*  
*Maria Zenaide Alves*  
*Luciene Francisco Vieira*



# CAPÍTULO 1

## DESAFIOS COMUNS E ENFRENTAMENTOS SINGULARES: NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE UM JOVEM NEGRO HOMOSSEXUAL EM BUSCA DE RECONHECIMENTO

*Symaira Nonato*

*Juarez Dayrell*

*Carla Corrochano*

*Viver é um rasgar-se e remendar-se.*

Guimarães Rosa

Neste capítulo, discorreremos sobre como se configuraram os percursos de individuação de um jovem negro, pobre e homossexual e os analisaremos, levando em conta os processos de socialização e tendo como base suas narrativas biográficas. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado (NONATO, 2019), que teve como objetivo compreender, por meio dos entrecruzamentos entre trabalho e escolarização, como têm se configurado os percursos de individuação de jovens ex-trabalhadores/as da Cruz Vermelha Brasileira (CVB)<sup>1</sup> do câmpus

---

1 A Cruz Vermelha Brasileira é uma instituição presente no estado de Minas Gerais há 94 anos, presta serviço de assistência comunitária, qualificação socioprofissional e segurança social. Uma marca da instituição é a atuação com adolescentes e jovens, especialmente buscando favorecer o primeiro contato do jovem que estuda com o mercado de trabalho. Para isso, a CVB estabelece convênios com algumas instituições, entre elas, a UFMG, em que os/as jovens podiam participar de um processo seletivo e ser direcionados para trabalhar em diferentes instituições. Após a seleção, o/a jovem passava a fazer parte do Programa “Jovem Trabalhador”, sob o regime da Consolidação de Leis Trabalhistas (CLT), das 8h às 17h, com uma hora de almoço, num total de 44 horas semanais; logo, não eram “jovens aprendizes” ou “menores aprendizes”.

Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os/As jovens exerceram suas atividades laborais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre os anos de 2011 e 2013.

Optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa<sup>2</sup> no campo teórico da sociologia do indivíduo (DUBET, 1994; MARTUCCELLI, 2007; SINGLY, 2012), que apresenta o sujeito como via relevante para entender as sociedades contemporâneas, como um potente olhar para compreender as singularidades das experiências juvenis no mundo do trabalho e nos processos de escolarização. No contexto da sociologia do indivíduo, privilegamos nos perguntar pela individuação, buscando entender como os/as jovens vêm se construindo como indivíduos singulares no enfrentamento dos desafios – especialmente no âmbito do trabalho – e dos processos de escolarização. Dentro desse contexto, consideramos que as narrativas biográficas do jovem Weliton são potentes para contribuir com a compreensão dos desafios estruturais enfrentados por jovens, especialmente jovens negros/as, pobres e com uma orientação sexual que destoa da lógica heteronormativa.

Mesmo conscientes que o jovem Weliton estava enredado em múltiplos processos de socialização, optamos pelo recorte do trabalho e dos processos de escolarização, por entendermos que ambos compõem, desde muito cedo, a biografia do jovem, sendo, portanto, instâncias socializadoras que “fazem juventudes” e repercutem em seu percurso de individuação. Além disso, consideramos que tanto o mundo do trabalho quanto a educação têm passado por modificações significativas e nos interessa compreender como o/a jovem se constitui como indivíduo em meio a este contexto de mudança.

Nesse sentido, buscamos com este texto trazer à tona os percursos de individuação do jovem Weliton, que, como veremos, enfrenta desafios comuns aos/às jovens pobres e negros/as, mas constrói estratégias singulares diante deles. Para apreender tais questões, indagamos: como está a vida do jovem, decorridos cinco anos do fim do contrato de traba-

2 Utilizamos diferentes procedimentos de coleta de dados, tais como: levantamento de dados/informação/contatos para a localização dos/as jovens, aplicação de questionário, pesquisa exploratória, entrevista narrativa e semiestruturada. Cf. NONATO (2019).

lho vinculado à CBV, no Câmpus Pampulha da UFMG? Quais trânsitos no mundo do trabalho ele fez? Quais espaços de trabalho ele ocupou? Como ele se escolarizou? Enfim, tendo como base o processo de individualização, buscamos apreender como o jovem se fabricou enquanto indivíduo diante dos desafios enfrentados no mundo do trabalho e nos processos de escolarização.

## **A sociologia do indivíduo e a perspectiva da individualização**

A sociologia do indivíduo, enquanto um campo teórico mais amplo, se justifica tendo em vista que, “mais que uma simples perspectiva de análise, que supõe teorias e métodos particulares, [...] é uma sensibilidade intelectual e existencial” (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012, p. 11). Ela permite “conhecer os indivíduos”, considerando-os mais que “personagens sociais”, como na sociologia clássica, os indivíduos tornam-se mais independentes das posições ou classes sociais, se constituindo “entre isto e aquilo, nos entremeios dos espaços, tempos, encontros e desencontros da/na vida social” (LEAL, 2017, p. 105).

Martuccelli e Singly (2012) ressaltam que, “com a modernidade, as sociedades ocidentais outorgaram um lugar mais amplo ao indivíduo” (p. 12). É importante pontuar que a sociologia sempre se interessou pelos indivíduos, mas a análise da sociologia contemporânea ganhou outros contornos, tendo em vista que parte do indivíduo para compreender a inteligibilidade dos fenômenos sociais e as novas relações entre dimensões sociais e pessoais. Assim, a escolha pelas sociologias do indivíduo<sup>3</sup> mostrou-se adequada diante das múltiplas experiências em que os indivíduos estavam inseridos, junto à interpretação de que existe uma nova maneira de se fazer a sociedade. Por isso, novas abordagens sociológicas apareceram (DUBET, 1994; LAHIRE, 2004; MARTUCCELLI, 2007), buscando desenvolver cuidadosamente as sociologias do indivíduo, “tendo em vista que é o indivíduo, com sua personalidade,

---

3 É importante ressaltar que os estudos que privilegiam a sociologia do indivíduo podem ser desenvolvidos de diferentes maneiras, a depender do autor, motivo pelo qual adotamos o termo “sociologias do indivíduo”.

que dará concretude e realidade ao papel social e à instituição. Ele é cada vez mais chamado a construir experiências do que interiorizar papéis” (CORROCHANO, 2008, p. 27). Veremos o quanto, nas diferentes instâncias socializadoras, especialmente na família e no trabalho, o jovem Weliton vai se constituindo como indivíduo, construindo experiências únicas diante dos desafios que são postos a ele.

Orientamo-nos teórica e metodologicamente na escuta das narrativas biográficas a partir de duas dimensões: os percursos de individuação e os processos de socialização, tendo em vista que são dimensões necessariamente imbricadas. “De nada serve ler os grandes processos sociais se se é incapaz de compreender as vidas das pessoas: a forma como vivem, lutam e enfrentam o mundo” (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012, p. 11).

As práticas socializadoras e os processos de individuação são dinâmicas imprescindíveis na análise sociológica contemporânea (MARTUCCELLI, 2007; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012; GIDDENS, 2002; REIS, 2014). A perspectiva da socialização nos possibilita compreender o papel da família, da escola e do trabalho apenas em parte, naquilo que os/as jovens hoje expressam enquanto comportamentos, valores e visões de mundo, na medida em que se centram no passado, no que foi experienciado e internalizado. Mas a socialização não dá conta da ação dos indivíduos na mobilização das instituições, não dá conta dos processos de reelaboração constantes que os indivíduos realizam na medida de suas experiências presentes, ou seja, da ação de cada um sobre si mesmo. Significa dizer que, para compreender como os/as jovens se constroem como indivíduos, é importante recuperar como se deram as suas experiências socializadoras, mas é preciso também atentar para as possíveis articulações que cada um/a vai fazendo entre o passado e o presente, entre as matrizes socializadoras e o trabalho que cada um/a faz sobre si mesmo/a para responder aos desafios postos pela realidade onde se insere, o que será apreendido, no caso deste estudo, a partir da história de vida do jovem Weliton.

A matriz sociológica da individuação, segundo Martuccelli (2006), busca responder “que tipo de indivíduo se fabrica estruturalmente numa

determinada sociedade em um período histórico”, permitindo um olhar privilegiado sobre a autonomia dos indivíduos e suas ações perante as injunções sociais. Para responder tal questão, é necessário o entrecruzamento de um eixo diacrônico (histórico) e um eixo sincrônico (biográfico), tendo em vista que as transformações históricas precisam ser percebidas através das experiências dos indivíduos. Isso parece fundamental, especialmente em uma sociedade em que as mensagens são fortemente dirigidas aos indivíduos.

Ainda sobre a individualização, Martuccelli (2006) enfatiza que a tese central é que as instituições estão trabalhando de outras maneiras, assim, os indivíduos se veem confrontados a responder problemas inéditos, o que os obriga “*a hacer un uso permanente de la reflexividad*” (idem, p. 82). Logo, a reflexividade se converte em um elemento fundamental do atual processo de individuação. Nos dramas e tramas da história do jovem Weliton, será notável como os seus percursos de individuação são marcados por narrativas biográficas reflexivas acerca da sua vivência como jovem negro, pobre e homossexual, especialmente diante de uma sociedade racista, desigual e homofóbica.

Na busca por compreender os diferentes modos de individuação, Danilo Martuccelli e Katia Araujo desenvolvem o conceito de prova. Esse operador analítico se refere aos “desafios históricos, socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos, que os indivíduos estão obrigados a enfrentar, sendo um processo estrutural de individuação” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 21).

De maneira geral, como afirma Martuccelli (2010), a vida social está cada vez mais permeada e atravessada por provas. Todavia, as provas não remetem a qualquer tipo de desafio ou problema vivencial, mas a um conjunto de desafios estruturais e, por isso, comuns a todos os indivíduos de um coletivo que, por sua vez, percebem e respondem aos desafios de maneiras diversas. As provas se articulam aos processos de socialização, já que são vivenciadas em espaços institucionais (escola, trabalho, família), ou são relativas ao laço social (grupos, uso do tempo,

relações interpessoais) (MARTUCCELLI, 2010). Assim, consideramos que a compreensão da individuação pelas provas busca dar conta da singularidade de trajetórias individuais, ou seja, o trabalho pessoal de cada indivíduo em responder aos desafios, vivenciar processos socializadores e fabricar-se (REIS; DAYRELL, 2018).

Articulada ao conceito de prova, Martuccelli (2007) traz a noção de suporte, importante para compreendermos os percursos de individuação do jovem Weliton. Para tanto, o autor se coloca o seguinte questionamento: “como o indivíduo é capaz de sustentar-se no mundo?”. Os suportes podem ser materiais ou simbólicos, próximos ou distantes, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou passivamente sofridos, sempre reais em seus efeitos, mas sempre têm o efeito de apoiar, sustentar e fomentar as experiências dos indivíduos. Cabe lembrar ainda que eles não são algo que se tem ou não de uma vez e para sempre. Assim, podem aparecer ou sumir em determinados períodos da vida do indivíduo, pois estão associados à dimensão temporal. Alguns suportes contribuem para mais êxito nos processos de individuação, enquanto outros, não; assim, é importante compreender quais suportes “sustentaram” ou não o jovem Weliton nos seus percursos de individuação.

Ante tais reflexões, e, considerando que existem juventudes, no plural, haja vista que as condições sociais (classe, local de moradia), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e os pertencimentos identitários (raça, gênero) alteram significativamente os modos de se vivenciar a juventude, ratificamos que problematizar sociologicamente os/as jovens, a partir dessas matrizes, permite apreender que os indivíduos, embora compartilhem de posições sociais comuns ou mesmo destinos geracionais em comum, articulam histórias de vida singulares, como veremos. Assim, como pontua Abramo (2005), mais que questionar sobre as possibilidades e impossibilidades de se viver a juventude, “a reflexão deve se pautar sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida”, já que, “na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens” (DAYRELL, 2007).

## **(Re)construindo as relações familiares: entre a rejeição e o reconhecimento**

Weliton estava com 21 anos quando participou da pesquisa. Jovem, solteiro, se autodeclarou preto, homossexual e evangélico. Ele morava com a mãe, a irmã mais velha e o padrasto, em uma casa cedida pelos parentes maternos, em um bairro de periferia da cidade de Santa Luzia/MG. A mãe de Weliton tinha ensino médio incompleto e seu padrasto, ensino fundamental incompleto. No passado, a relação de Weliton com a mãe, mas também com os seus parentes, especialmente os tios, não era de proximidade. Segundo o jovem, a relação negativa se agravou especialmente após o jovem contar para ela sobre a sua orientação afetivo-sexual. Ele narrou a respeito:

*Ela me mandou para fora de casa, naquele primeiro momento, depois, ela me aceitou, mas teve todo aquele “show de mãe”. E eu falei para ela: “Nós, gays, homossexual, já sofremos o preconceito da sociedade, se a gente não tem o apoio da família, não precisa de mais nada. Se não posso ser gay aqui, não posso mesmo ficar aqui [...]. Se você não puder ser mãe de homossexual, não precisa ser minha mãe, pois eu sou”. Ela me deixou ficar em casa, mas não me aceitava de jeito nenhum. Deixou por dó. E eu não fui embora, porque não tinha para onde ir. (Weliton, 21 anos, Entrevista Narrativa)*

A narrativa do jovem expressava a sua demanda pela aceitação da mãe, mas, inicialmente, não foi isso que aconteceu. Tendemos a considerar que as posturas tanto dos tios quanto da mãe se baseavam na lógica da heteronormatividade, ou seja, “um sistema de vigilância social em que homens e mulheres são interpelados a demonstrar apenas comportamentos coerentes com o seu sexo biológico e com o desejo heterossexual” (NOGUEIRA; D’ANDREA, 2014, p. 25). Isso porque não aceitaram que o jovem “fugisse da norma”, tendo atitudes homofóbicas em relação a Weliton, que iam desde agressões físicas a simbólicas. Existia também a rejeição pelo

pai, que não aceitava que a esposa havia ficado grávida novamente. Na visão do jovem, era um dos fatores que contribuíram para o distanciamento familiar.

As narrativas do jovem sobre sua relação familiar expressavam um cotidiano marcado por tensões, constrangimentos e conflitos. No caso de Weliton, o desafio se agravava ante as rejeições, especialmente acerca da sua orientação sexual, o que consideramos um drama social também compartilhado por outros sujeitos, sobretudo os que rompem com a lógica heteronormativa. Dessa maneira, concordamos com Araújo e Martuccelli (2012), que afirmam que

*los individuos enfrentan solos, en todo caso más solos que en otros lugares, la vida social, puesto que se ven obligados a buscar respuestas por sí mismos a una serie de falencias [...]. En este contexto, los soportes y el apoyo no se encuentran principalmente en las instituciones, sino que tiene que ser producido (o al menos sostenido y recreado) por el propio individuo (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 243).*

Embora a falta que sentia do pai tivesse sido sanada pela figura do padrasto, que, desde sua adolescência, o tratava com afeto e atenção, é necessário enfatizar que, diante de um cenário de falência na relação entre o jovem e a família, Weliton precisava construir individualmente respostas para as contingências da vida, buscando os suportes necessários para tal, os quais ele parecia encontrar especialmente no mundo do trabalho, como apontaremos.

O distanciamento da mãe quanto a Weliton se alterou a partir das intervenções do padrasto. Diante da aproximação, uma nova dinâmica se estabeleceu no âmbito familiar e a mãe passou a ocupar o centro das relações. Nesse contexto, Weliton estabeleceu novos laços com seus parentes, especialmente tias e avó, e passou a ocupar um lugar de referência na família. Avistamos o jovem como um suporte importante na manutenção dos laços familiares.



## As experiências de Weliton sob o olhar do reconhecimento

Tendo como base a relação que o jovem estabeleceu no contexto familiar e a maneira com que lidou com as instâncias educativas e de trabalho, como veremos, consideramos que as narrativas do Weliton nos possibilitam fazer uma análise a partir da Teoria do Reconhecimento, desenvolvida por Honneth.

O foco da teoria de Honneth é a categoria Reconhecimento Intersubjetivo e Social, assumindo a ideia de que o reconhecimento é uma necessidade humana. Assim, enfatiza que a luta pelo reconhecimento aparece como elemento fundamental da gramática moral dos conflitos (HONNETH, 2003). Podemos dizer que a Teoria do Reconhecimento de Honneth (2003) “defende a ideia de que a identidade dos indivíduos é construída por meio do reconhecimento intersubjetivo, através do qual os sujeitos garantem a plena realização das suas capacidades e uma relação positiva consigo mesmos” (DAYRELL, 2014 p. 3). Dessa forma, sendo o reconhecimento recíproco o ponto-chave da teoria, Honneth interessa-se em investigar as experiências morais dos sujeitos humanos envolvidos em situação de desrespeito, ou seja, denegação desse conceito, explicando que o conflito se perfaz a partir da luta por reconhecimento (HONNETH, 2003).

Honneth constrói a Teoria do Reconhecimento se pautando na ideia de que, “na sociedade moderna, haveria três esferas decisivas para a integração e reprodução social: a família, a sociedade civil e o Estado” (SOBOTTKA, 2015b, p. 35). Em cada uma dessas esferas, o reconhecimento intersubjetivo assume uma dimensão específica, quais sejam: o amor, o direito e a solidariedade, respectivamente. Todas essas dimensões do reconhecimento estão interligadas, por isso, “o indivíduo precisa experimentar sucessivamente em cada esfera o tipo de reconhecimento correspondente para desenvolver uma autorrelação prática positiva e assim formar uma identidade pessoal sadia e tornar-se um sujeito autônomo” (SOBOTTKA, 2015b, p. 36). Portanto, para Honneth, o não reconhecimento em qualquer uma das esferas gera conflito social. Para analisar a cena de Weliton, nos

concentramos nas questões que perpassam a busca pelo reconhecimento e sua negação.

A primeira dimensão refere-se à esfera emotiva, ou amor, como é designado pelo autor. As relações emotivas se concretizam a partir da intersubjetividade afetiva e são as interações mais importantes para a estruturação da personalidade do sujeito (ARAÚJO NETO, 2013). Como pontua Dayrell (2014), essa dimensão se refere às formas de relações primárias intensas, tais como relações familiares, amizades e eróticas.

Ao retomarmos as vivências familiares do jovem Weliton, é possível afirmar que, em vários momentos, e a partir de diferentes pessoas (mãe, pai, irmã e tios), houve negação da dimensão do amor. O jovem foi rejeitado pelo pai desde a infância, por este último não aceitar a gravidez da esposa. Weliton explicitou a recusa do pai em ter um filho, causando a este um sofrimento que, segundo o jovem, o levou a um adoecimento psíquico. Dessa forma, sendo o amor uma dimensão elementar do reconhecimento, ela interfere nas outras dimensões. Assim, inicialmente, Weliton tendeu a não demonstrar autoconfiança, mas, posteriormente, assumiu uma postura de luta por reconhecimento nas instâncias educativas e do trabalho, fato que ratifica a ponderação de Honneth (2003): a experiência social do desrespeito pode gerar luta por reconhecimento.

A segunda dimensão diz respeito à esfera jurídico-moral, ou dimensão dos direitos/respeito. Se historicamente existia uma valorização dos direitos individuais ligados à noção de honra, passa-se a falar em respeito e dignidade (DAYRELL, 2014; ALVES, 2015). A partir dessa esfera, Honneth (2003) se refere ao reconhecimento dos direitos. Para o autor, direitos podem ser lidos como “as pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima” (p. 216), tendo em vista que ela participa de uma coletividade e tem igual valor na sua ordem institucional.

É esse reconhecimento jurídico intersubjetivo que possibilita a manifestação da própria autonomia do indivíduo, pois só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos que ter em relação aos outros. Segundo Dayrell (2014), esse pro-

cesso gera a consciência de poder respeitar a si mesmo (autorrespeito), uma vez que se merece o respeito de todos/as os/as outros/as. Logo, o autorrespeito é, para a relação jurídica, o que a autoconfiança é para a relação afetiva (HONNETH, 2003). Salientamos que a “dimensão dos direitos parte de uma fórmula básica: só se possui autorrespeito se se é respeitado, só se reconhecem os deveres se se têm garantidos os direitos, constituindo-se uma via de mão dupla” (DAYRELL, 2014, p. 8).

Por último, Honneth (2003) aponta a esfera da estima social, ou da solidariedade. Essa dimensão é também essencial, pois possibilitaria a construção do sentimento de autoestima. O reconhecimento da estima social possibilita ao indivíduo se enxergar de maneira positiva. Para tanto, são necessárias relações sociais de estima simétrica entre indivíduos individualizados e autônomos. Como afirma Dayrell (2014), por simetria se entende a possibilidade de receber a chance de experimentar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, “como valioso para a sociedade, o que despertaria a tolerância e o interesse afetivo pela particularidade da outra pessoa” (p. 10). Todavia, como afirma Alves (2015), o sentimento de autoestima “só é possível através da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico” (p. 82). Logo, enfatizamos que a falta de reconhecimento, no âmbito da esfera afetiva, provocava repercussões na maneira como o jovem Weliton se reconhecia e construía seus projetos de vida.

Honneth (2003) aponta que a negação da esfera da estima social acontece a partir de ofensas, degradação, racismo e injúrias, por exemplo. A ameaça à estima social pode ocasionar perda da autoestima pessoal, ou seja, “a perda da possibilidade de se entender a si mesmo como um ser estimado por suas propriedades e capacidades próprias” (DAYRELL, 2014, p. 9). É com esse olhar que buscamos analisar as experiências de Weliton nas trajetórias de trabalho e escolarização.

### **“Sem carteira eu não fico”: as experiências de trabalho**

Weliton se inseriu na UFMG aos 16 anos, em 2012, em uma unidade administrativa da universidade como jovem trabalhador via CVB.

Informou que começou a trabalhar para aprender e adquirir experiência (NONATO, 2013). Ressaltou que suas expectativas foram superadas, pois aprendeu muito no período em que esteve na CVB, especialmente incentivado pela chefia direta.

*Quando eu entrei aqui [UFMG], a minha chefe falava: “Você gosta de estudar?” Eu: “Não. Eu não aprendo nada mesmo”. Aí ela: “Ah é? Você acha isso bacana?”. Eu: “Não é bacana, mas eu não gosto”. Ela falava: “Não. Não pode ser assim”, e foi falando, foi falando. Aí, ela começou a trabalhar o meu psicológico. Eu perguntava: “Por que você está querendo mexer com a minha cabeça?”. Ela perguntava: “Qual que é o seu projeto de vida? O quê que você já passou? O quê que te atormenta?”. (Weliton, 21 anos, Entrevista Narrativa)*

A chefia do jovem teve um papel significativo para potencializar a experiência de trabalho dele, atuando como um suporte (MARTUCCELLI, 2007). De um lado, proporcionou um espaço de questionamentos e escuta para que ele pudesse fazer suas reflexões acerca de sua trajetória. Outra questão que merece destaque era o incentivo e o encorajamento que a chefe dava ao jovem, mesmo quando esse não reconhecia que possuía capacidades. O suporte da chefia era mister para Weliton no que tangia ao reconhecimento intersubjetivo, a partir da solidariedade, pois o jovem tinha uma baixa autoconfiança, causada pela falta de reconhecimento afetivo no âmbito familiar. Assim, a partir do incentivo, o jovem se reconhecia capaz de aprender, reforçando a tese de Honneth (2003): “os indivíduos se constituem como pessoa unicamente porque, da perspectiva dos outros que a aceitam ou encorajam, aprendem a referir a si mesmos como seres a quem cabem determinadas propriedades e capacidades” (p. 272).

Na sua experiência como jovem trabalhador, podemos dizer que Weliton foi visto como sujeito de direito e de demandas próprias. Weliton citou que sua chefe buscava escutá-lo e ser sensível às dimensões da sua vida pessoal.

*Minha chefe me alavancou aqui [UFMG] e na vida. Me fez ver várias coisas. Eu era muito rancoroso e não tinha paciência. Eu*

*não fazia nada, pois tinha medo de não dar conta. Eu achava que ninguém gostava de mim. Eu não conseguia me relacionar com as pessoas, pois fiquei muito traumatizado com o relacionamento da minha mãe e pai. Então, ela trabalhou muito isso comigo. (Weliton, 21 anos, Entrevista Narrativa)*

Ressaltamos como a falta de reconhecimento na esfera emotiva interferiu negativamente nas vivências do jovem. Pois “só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação desejada reciprocamente, cria a medida da autoconfiança individual, que pode tornar-se base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (ALBORNOZ, 2011, p. 137).

O jovem ressaltou que não foi ensinado sobre o trabalho a ser desenvolvido, mas denotamos que a ausência do ensino fez com que ele buscasse alternativas para aprender, ou seja, aprendeu fazendo. Weliton “*ia perguntando*”, mudando os processos e se tornando cada vez mais ativo no desenvolvimento do seu trabalho. “*Minha chefe me dava liberdade e me cobrava atitude. Eu ia mostrando serviço e eles começaram a me elogiar muito*”. Assim, o jovem foi construindo outras formas de trabalhos e novas regras no espaço laboral, demonstrando um percurso de “individualização que consiste também na participação em relações profissionais, no seio das instituições de formação e de trabalho” (DUBAR, 2009, p. 263). Importante enfatizar que o jovem “se descobre nisso”, ou seja, consegue na sua experiência de trabalho descobrir uma competência que passa a fazer parte da sua vida. Percebemos que foi ocorrendo um deslocamento da postura do jovem, em razão do reconhecimento das suas capacidades individuais na esfera da solidariedade, ou seja, o jovem foi se sentindo valorizado por meio do reconhecimento das ações que desenvolvia no trabalho e construindo autoestima e autoconfiança (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2008). Dessa maneira, a atuação no trabalho aparecia como possibilidade de desenvolver “múltiplas capacidades socializadoras (aptidões subjetivas, reflexividade, improviso, formas de comunicação e argumentação) que desempenharam papel fundamental na sua construção como indivíduo” (REIS, 2014, p.

128), ou, como apontam Martuccelli e Singly, no “trabalho do indivíduo sobre si mesmo” (2012, p. 52).

O jovem Weliton foi desligado da UFMG no ano de 2014 e optou por descansar por um tempo. Para ele, a situação do desligamento foi um momento para vivenciar uma espécie de moratória, com tempo definido, possibilitada tanto pela mãe quanto pelo próprio Estado, via benefício do seguro desemprego que é garantido pela Constituição Federal. Weliton não se via como desempregado, pois, segundo ele, fez uma opção de não procurar trabalho. A rotina cansativa de trabalhar e estudar impossibilitava que ele vivenciasse outros aspectos da condição juvenil. Dessa maneira, a finalização da educação básica, aliada ao desligamento do emprego, proporcionou ao jovem tempos para sair e se divertir. Assim, podemos afirmar que o direito ao seguro-desemprego também é um elemento que altera a experiência com o não trabalho.

A retomada ao trabalho aconteceu cinco meses após a saída da UFMG e o jovem não teve mais nenhum período de não trabalho. O trabalho foi em um escritório de contabilidade. Weliton foi indicado pela agência de emprego vinculada à empresa na qual fazia um curso técnico de Administração. Cabe ressaltar que esse trabalho foi alcançado a partir de mecanismos mercantis, especialmente o circuito profissional<sup>4</sup> (GUIMARÃES, 2009). O jovem afirmava que foi contratado para a função de assistente administrativo, mas assumia outras funções. Ele informou que buscava ser muito proativo na empresa, assim como havia aprendido na UFMG, e, ao contrário do que aconteceu no campus, buscava seguir um padrão nas roupas e no estilo de cabelo, “porque lá é uma coisa mais séria”. Não obstante, mesmo seguindo os padrões, o jovem mencionou que sofria preconceitos na empresa:

4 Guimaraes (2009) classificou os mecanismos de procura de trabalho de modo a diferenciar um conjunto de circuitos, quais sejam: “Circuito Doméstico” – aquele em que as informações de trabalho provêm dos indivíduos mais próximos; o “Circuito Comunitário” – marcado por informações ocupacionais de um círculo minimamente mais alargado, formado por amigos e vizinhos que tendem a coabitar com os indivíduos; o “Circuito Associativo” – neste caso, as informações já são a partir de vínculos de outra ordem, com menor intimidade entre os indivíduos, tendo como referências os sindicatos, comunidades de bairro e outros tipos de associação. E, por último, o “Circuito Profissional”, que são redes mais amplas, a partir da relação entre antigos colegas de trabalho.

*O meu chefe da contabilidade falou assim: “Weliton, eu preciso que você vá para uma reunião e que você seja o mais formal possível, não fique assim [gesto dobrando o pulso]”. Falei assim: “Só porque eu sou gay não é que eu não sou formal. Eu sei conversar”. Acho que eles não veem um administrador gay, talvez, por isso, não me contrataram. (Weliton, 21 anos, Entrevista Narrativa)*

O depoimento corrobora o quanto as relações, neste caso, a relação de gênero, perpassam as relações de trabalho. Retoma a discussão da heteronormatividade como padrão, inclusive do perfil do/a trabalhador/a. Tal visão é também sustentada por uma concepção de trabalho pautada no trabalho industrial, sobretudo masculino, marcado pela ausência das relações de idade, gênero, raça (SOARES, 2011). O jovem suscitava um questionamento acerca dos estereótipos dos profissionais, ou seja, quais perfis são para quais cargos, refletindo que a sua não contratação poderia estar relacionada à sua orientação sexual. A ponderação do jovem dialoga com as afirmações de Venco (2006), de que mulheres, homossexuais e transexuais são o segmento da população que sofre discriminação, especialmente nos espaços de serviços, ou seja, “pessoas que não correspondem ao ideário estético predominante na sociedade de consumo” (p. 68).

Após ficar dois meses no local de trabalho, o jovem buscava outras inserções, mas não conseguia. Afirmou que não poderia sair, pois precisava do salário para continuar o curso técnico. Decorridos três meses, o jovem optou por sair, pois não queriam assinar a carteira de trabalho e isso era essencial para ele, pois

*o trabalhador, ele não é reconhecido como trabalhador, se ele não tiver a carteira assinada. [...] Se você não tem carteira assinada, você não é ninguém. Você é trabalhador de verdade se você tem carteira assinada, né? Quando vai procurar outro emprego, eles querem ver na sua carteira o que já fez, não adianta contar. (Weliton, 21 anos, Entrevista Narrativa)*

Num contexto de transformações das relações de trabalho e cada vez menor proteção do trabalho e do/a trabalhador/a, especialmente a partir do ano de 2014, retornaram algumas das condições do mercado de trabalho anterior (especialmente anteriores a 2003), tais como a diminuição da formalização, com o agravante da aprovação de reformas e leis que reforçaram os processos de subalternização e de perda de direitos. Assim, a precariedade do trabalho juvenil é ainda mais intensa e o jovem Weliton explicitava a importância da carteira de trabalho. O registro na carteira parecia se constituir como um suporte para o jovem, tendo em vista que possibilitava acesso ao direito, assim como seu reconhecimento.

A importância que o jovem via na carteira de trabalho não poderia ser entendida como uma visão individual, pois existia uma construção social sobre quem seria, de fato, trabalhador/a e uma representação social acerca da carteira de trabalho como símbolo do trabalho digno. Como explicitava Feltran (2010) em discussão sobre a periferia e direitos, ser trabalhador/a evita ser pensado/a como vagabundo/a e/ou bandido/a, e a partir da carteira – os direitos – se garante a dignidade individual.

Sua decisão representava a percepção da injustiça a que estava submetido, o que é o mote da luta por reconhecimento (HONNETH, 2003), fazendo então parte da esfera jurídico-moral, ou seja, da dimensão dos direitos. O desrespeito acontecia a partir da privação do direito ao registro na carteira, considerado fundamental para o jovem, pois a carteira assinada simbolizava que “se é alguém” com direitos, o que contribui para a “integridade social” (HONNETH, 2003; SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2008). Tartuce (2007) e Corrochano (2008) também apontam a falta de reconhecimento e legitimidade do/a trabalhador/a quando não se tem o registro da experiência na carteira de trabalho, caso dos/das jovens interlocutores/as de Tartuce (2007).

Após a saída do escritório de contabilidade, o jovem se inseriu em uma empresa de telemarketing<sup>5</sup>

5 Adriana Vieira (2005) afirma que as centrais de teleatendimento foram criadas com a finalidade de executar a atividade telemarketing das empresas, sendo caracterizadas por toda e



*Nem fiquei sem trabalho. Já entrei logo assim de cara, porque a minha prima trabalhava no RH. Falei assim: “Eu não quero ficar parado”. Ai ela: “Você sabe o que é telemarketing. Você quer?” Respondi: “Querer, querer, não. Sei que é ralação... Não dá para respirar, né? Mas, vai ser difícil arrumar outro lugar. Quero porque eu preciso estudar e tem que ser uma coisa que vai conciliar”. (Weliton, 21 anos, Entrevista Narrativa)*

A resposta do jovem demonstrava o quanto telemarketing não era um desejo, e sim uma necessidade. Weliton parecia ter ciência que se tratava de um processo de trabalho intenso, ratificando o lugar do telemarketing como *“una clara expresión de las formas contemporáneas de explotación de la fuerza de trabajo”* (BONO; LEITE, 2016, p. 27).

Mészáros (2002) menciona que o setor tende a ser expressão concreta da lógica “desumana e desumanizadora” do capital. Embora os turnos ocorram muitas vezes em tempo parcial - como era o caso de Weliton, que trabalhava seis horas por dia, de segunda a sábado -, tal função caracteriza-se “pela exploração intensiva da força de trabalho à disposição do capital, por meio de relações de trabalho ‘flexíveis’, marcadas pela alta rotatividade, instabilidade no emprego, baixos salários e precárias condições de trabalho” (CAVAIGNAC, 2011, p. 55). As condições no setor de telemarketing possibilitam afirmar que, embora a carteira possa ser vista como possibilidade de trabalho decente, nem sempre o registro garante o exercício de um trabalho de qualidade (CORROCHANO, 2008).

Pochmann (2007) aponta a tendência de jovens brasileiros/as, especialmente jovens pobres, ingressarem mais cedo no mercado de trabalho, devido, entre outros fatores, à necessidade de elevação de sua escolaridade. Sendo assim, ante à ausência de condições da família para manter os/as jovens como estudantes e também à insuficiência de políticas por parte do Estado, eles/as buscam financiar seus próprios estudos, combinando-os com a experiência de trabalho. O telemarketing é

---

qualquer atividade desenvolvida através do sistema de telemática; que compreende telecomunicações e informática e múltiplas mídias, objetivando ações padronizadas e contínuas de marketing (p. 14).

um espaço de trabalho muito requerido pelos/as jovens tanto devido à contratação de pessoas mesmo sem experiência quanto pela aparente possibilidade de conciliação estudos/trabalhos, em razão da carga horária reduzida (CORROCHANO; NASCIMENTO, 2007). Além disso, como aponta Benevides (2010), no telemarketing cabem todos os corpos que são comumente excluídos (jovens, homossexuais, negros/as, mulheres, gordos/as), pois são “invisíveis” aos/às clientes. Seguindo essa tendência, Weliton se inseriu no telemarketing tanto para não ficar desempregado quanto para conciliar os horários de trabalho e estudos, bem como poder pagar o curso de técnico em Enfermagem que estava fazendo, o que ratifica que o perfil dos/as trabalhadores/as do call center é constituído por jovens estudantes (MOCELIN; SILVA, 2008; BRAGA; SANTANA, 2015).

Diante do exposto, consideramos que duas questões merecem destaque: a contratação de jovens e a possibilidade de conciliação estudos e trabalho.

Quanto à primeira, tendo em vista a dinâmica do mercado de trabalho, especialmente do processo de terceirização, a contratação de jovens é mais uma estratégia de manutenção e aumento da exploração e dos lucros. Logo, não se trata de dar oportunidades a jovens, em sua maioria, sem experiência prévia, mas, sim, de optar por um/a trabalhador/a que possa “produzir muito mais em menos tempo”, por ter mais energia física e esquemas mentais mais flexíveis para enfrentar as exigências do local de trabalho, estar disposto/a a correr riscos e, ainda, receber salário baixo. Assim, a alta contratação de jovens para o telemarketing se refere à maior capacidade em “assimilar o treinamento básico necessário [que, em sua maioria, acontece em um curto período] [...] e, principalmente, no caso daqueles oriundos de famílias de baixa renda, de suportar as pressões para o cumprimento de metas de atendimento” (CORROCHANO; NASCIMENTO, 2007, p. 17). Ou seja, são necessários/as trabalhadores/as capazes de se adequar às exigências; e, como Sennet (2008) já apontava, para o mercado, “flexibilidade equivale à juventude; rigidez, a idade” (p. 110).

A segunda questão diz respeito à possibilidade de conciliação trabalho e estudos, como veremos na discussão sobre a vivência do jovem no curso técnico. Mas, cabe salientar que, embora não seja o caso do jovem Weliton, muitos/as jovens trabalhadores/as do telemarketing tendem a trabalhar em dois turnos, ou em outro local também, na tentativa de cobrir a lacuna dos baixos salários desse setor. O trabalho em dois turnos e nos fins de semana é fomentado pela própria empresa, que busca não parar de lucrar e atender o “fetiche dos serviços 24 horas” (GIDDENS, 1991), o que, por sua vez, tem repercussão na saúde dos/as trabalhadores/as e na limitação da vivência da juventude.

Mesmo com todas as nuances expostas, Weliton já estava como atendente há três anos, embora tenha afirmado que não pensava que conseguiria ficar por tanto tempo.

*No início, eu passava tanta raiva que eu chorava todos os dias. Lá é um rio de lágrimas, você não imagina. É cobrança demais, cobrança de meta, do tempo que você levanta, tempo de comer, cada segundo é controlado. Você é cem por cento vigiado, mas eu vou dando meus jeitos [...]. (Weliton, 21 anos, Entrevista Narrativa)*

O depoimento retratava o trabalho no telemarketing como um espaço penoso, repleto de constrangimentos e assédio moral. Chorar todos os dias e considerar o espaço como “*um rio de lágrimas*” realçava as condições desumanas que fazem parte das experiências dos/as trabalhadores/as, o que, por sua vez, retrata o processo de flexibilização do trabalho. Venco (2006, p. 218), em suas análises, também encontrou expressões tais como “corredor de choro” ou “banheiro é lugar de choro no telemarketing”, o que ratifica que não era uma especificidade do jovem Weliton, mas das relações encontradas nesse espaço.

Outra questão trazida pelo jovem se refere ao controle do tempo e dos corpos dos/as trabalhadores/as, o que é uma marca forte do telemarketing (VENCO, 2006; BONO; LEITE, 2016). Concordamos com Venco (2006) quando afirma que o software tem um papel importante na sofisticação do processo de trabalho com bases tayloristas, pois in-

forma com detalhes tudo que o/a operador/a faz, dita o ritmo de trabalho, pois as ligações (no caso de ativo, como o jovem Weliton), são realizadas de maneira automática ao término da anterior e até o tempo de saída do Posto de Atendimento (PA) é calculado. Cabe lembrar que o tempo no telemarketing não é pautado no tempo que os funcionários precisam para prestar as informações e/ou atender às demandas dos/as clientes, mas, sim, determinado na possibilidade de se executar um número cada vez maior de ligações, o que aumenta os lucros, intensifica o trabalho e reduz o intervalo do/a trabalhador/a.

O jovem construiu um percurso de individuação próprio na forma como lidava com o trabalho. Tal espaço se configurava como um desafio constante que “o forja a partir do encaixe aos encargos esperados em sua função” (REIS, 2014, p. 127). Há três anos no telemarketing, o jovem “se virava” para bater as metas, como afirmou, e passou a ser reconhecido por suas chefias.

A partir do exposto, consideramos que a postura do jovem retratava novamente uma busca por reconhecimento, neste caso, ligado à estima social, o que era alcançado. Mesmo em condições degradantes, o jovem lutava para mostrar suas capacidades e “o bom desempenho serve como afirmação individual” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 48). É importante dizer que, depois da experiência de trabalho na UFMG, a postura do jovem já era mais autoconfiante. Tendemos a considerar que o reconhecimento intersubjetivo que teve na relação com sua chefia (UFMG) contribuiu significativamente para a construção e o reforço da sua autoconfiança. Ademais, a relação de desrespeito quanto à esfera do direito também deu elementos para que o jovem questionasse a realidade. Ao mesmo tempo, apontamos que o reconhecimento na esfera da solidariedade possibilitou ao jovem autoconhecimento das suas potencialidades e se “ver reconhecido nelas, se aceitando e se tornando, através delas, um sujeito singular, único” (DAYRELL, 2014, p. 25).

Todavia, cabe ressaltar que, mesmo sendo reconhecido no espaço de trabalho, o jovem deixou explícito que não pretendia ficar na empresa por muito mais tempo. A relação com o trabalho corrobora as afirmações de Mocelin e Silva (2008), de que as atividades no telemarketing

configuram-se como “empregos-trampolim sendo descartados quando se encontra algo melhor” (p. 368), ou passageiro, se constituindo apenas como uma possibilidade viável para retomar os estudos e não ficar sem trabalho.

Ele buscava se construir a partir de uma profissão que não dialogava com o trabalho que desenvolvia naquele momento e se via trabalhando, futuramente, na área que estudava (saúde), ou seja, o trabalho atual se distanciava dos seus projetos de vida. Tendemos a ponderar que a expectativa do jovem podia estar atuando como suporte para o jovem na construção de seus projetos de vida.

### **Curso técnico: símbolo de sucesso e aproximação com o ensino superior**

A continuidade de estudos não era algo que Weliton “tinha traçado” enquanto projeto de vida, embora ele já tivesse o sonho de se tornar médico. O jovem afirmava que sua trajetória no final do ensino fundamental foi difícil, especialmente porque não gostava de estudar, e que, devido a várias questões, estava desistindo de continuar na escola. Mas, mesmo assim, o jovem terminou o ensino fundamental e foi para uma escola de ensino médio no bairro em que morava.

Cabe brevemente apontar que, no que tange aos processos de escolarização, o/a jovem que passou a se inserir no ensino médio, como era o caso de Weliton, apresentava uma diversidade de habilidades, conhecimentos, repertórios culturais e projetos de vida, o que fez com que a escola ganhasse novos sentidos na atualidade. O ensino médio que, há décadas, era considerado como uma antessala dos estudos universitários e, como tal, estava reservado aos/as filhos das classes dominantes, tornou-se o nível de ensino “final” para a maioria da população (SPOSITO; SOUZA, 2014), o que se alterou com o recente cenário de ampliação do ensino superior, pois a continuidade pós-ensino médio passou a compor os sonhos e projetos de vida de muitos/as jovens, especialmente de camadas populares que sequer sonhavam com essa possibilidade.

Weliton começou o primeiro ano do ensino médio e, segundo ele, continuava na postura de não fazer nada, não copiar nada, e somente “zoava”, como disse. Diante da sua postura na escola, Weliton informou que, decorridos três meses, um dos seus professores foi até a sua casa e disse à sua mãe que iria “dar bomba” no jovem (reprovar), pois ele não queria estudar. Weliton contou que não aceitou a ida do professor à sua casa, pois considerou uma “vergonha” e resolveu que não iria “tomar bomba”, pois “não aguentava mais” ficar na escola e ia mostrar que era capaz. “Na escola eu não demonstrava interesse nenhum, chegava em casa, eu quase engolia o livro, que era para arrasar na prova”. O jovem começou a estudar todos os dias para provar para o professor que não “tomaria bomba”. Segundo ele, passou a se empenhar para tirar boas notas e afirmou que conseguiu ter o melhor rendimento durante seu processo de escolarização.

Podemos problematizar este contexto sob o olhar da Teoria do Reconhecimento. A postura do professor foi citada como “vergonhosa” por Weliton, que, por sua vez, em resposta singular à atitude do docente, buscou mostrar o contrário. Reforçamos aqui a defesa que Honneth faz aos sentimentos como chave de ação para a luta por reconhecimento. Assim, “se, por um lado, o rebaixamento e a humilhação ameaçam identidades, por outro, eles estão na própria base da constituição de lutas por reconhecimento” (ARAÚJO NETO, 2013, p. 57). O próprio jovem salientou o quanto a ação do professor funcionou como um “cutucão”, ou seja, um estímulo para retomar sua confiança e querer provar suas capacidades.

Em paralelo ao ensino médio e ao trabalho, o jovem iniciou o curso técnico em Administração. A partir dos depoimentos do jovem, é possível dizer que a realização do curso técnico se relacionava à dimensão do reconhecimento intersubjetivo. O jovem demandava o tempo todo ser reconhecido, mas especialmente por pessoas que considerava significativas. Como salienta Marín (2010, p. 145), *“a construcción de la identidad de la persona se efectúa mediante la proyección de la opinión que otros tienen sobre el sí mismo del sujeto, en la medida en que le son significativamente importantes, a la hora de construir y reafirmar*

*su identidad*”. Ele desejava participar de uma cerimônia de formatura como um rito de passagem e expressão de “sucesso” e o curso técnico aparecia como tempo/espaço propício para esse fim. O uso da beca se referia, então, à busca do reconhecimento da solidariedade (ou estima social), pois se baseava em uma realização individual que, ao ser exposta, é reconhecida no plano das relações intersubjetivas ou sociais (ALBORNOZ, 2011).

Com a saída do escritório de contabilidade e inserção na empresa de *telemarketing*, o jovem percebeu que o curso o ajudou a conseguir um trabalho, mas que não serviria “para mais nada”, pois não queria essa área. Assim, no ano de 2016, iniciou o curso de técnico em Enfermagem, pois “*esse, sim, é um curso que eu quero fazer, mas para chegar em outra coisa que é a Medicina*”. É importante mencionar que a relação trabalho e estudos para o jovem não era uma conciliação fácil. O depoimento do jovem confirmava que o trabalho no *telemarketing* não garantia uma conciliação de qualidade entre trabalho e estudos, pois não era somente o tempo de trabalho que se deve avaliar, mas também as condições de trabalho. Na relação com os estudos, o jovem mudou seu discurso acerca da conciliação explicitada quando optava pelo trabalho no *telemarketing*. Logo, a ideia de conciliação era, na verdade, uma “ilusão”, pois a intensificação do trabalho gerava alto estresse e problemas de saúde.

A escolha pela Medicina, como possibilidade de curso superior, se relacionava à sua biografia, pois, segundo ele, devia-se aos sofrimentos que já havia passado em hospitais tanto acompanhando sua avó quanto em atendimentos direcionados a ele próprio. Contudo, consideramos que, para Weliton, o sonho de ser médico tendia a se articular também a uma demanda de reconhecimento.

A busca de Weliton para se inserir no ensino superior se iniciou no ano de 2014, quando fez Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>6</sup> pela primeira vez e passou em Enfermagem em uma facul-

6 “Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. [...] O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.” (Portal do MEC. Acesso em jan.2020).

dade na cidade de Januária (MG). O jovem visualizou no Sistema de Seleção Unificada (Sisu)<sup>7</sup> que a nota que havia conseguido não dava acesso ao curso de Medicina e fez a opção de se inserir no curso de Enfermagem. Percebemos que o desejo dá lugar ao possível, assim, a partir do Sisu, o jovem fazia a sua “nova escolha”, “induzida pelas condições objetivas de aprovação” (NOGUEIRA, NONATO, 2017). Essa adequação da nota ao curso possível pode ser interpretada também como uma chance de inserção no ensino superior, e, no caso, mais uma estratégia de acesso via curso mais próximo. Weliton citou também que teve dificuldades de conseguir a documentação<sup>8</sup> que foi solicitada, reforçando a importância do capital informacional (SILVA, 2003, p. 128) acerca desse processo. Não conseguir a documentação não é somente o caso de Weliton, mas de muitos/as jovens de camadas populares que não têm familiaridade com os documentos exigidos muito menos com o modo de consegui-los. A mudança de cidade também demandaria um suporte que o jovem não teria, pois não tinha ninguém para mantê-lo em outra cidade. Weliton afirmou que estava disposto a ir e buscar meios de se virar por lá, mas sua mãe pediu para que ele não fizesse essa escolha.

No ano de 2015, o jovem fez novamente o Enem, pois havia encerrado seu curso de técnico em Administração e queria continuar estudando. Sua nota não possibilitava entrada em nenhum curso da área de saúde, assim, optou, tendo como base o Sisu e influência dos familiares, entrar no curso Publicidade. O jovem afirmou também que iniciou num curso que não queria, pois desejava se *“formar, ser um cara bem rico e mostrar para o meu pai que ele não me ajudou em nada, para ele ver o tanto que eu dei a volta por cima, que eu não precisei dele para nada”*. Ou seja, uma inserção para ter o reconhecimento do pai, demonstrando

7 O Sistema foi criado pelo MEC com o objetivo de democratizar e facilitar o acesso às vagas em instituições públicas. O Sisu é uma plataforma on-line em que os/as estudantes que realizaram o Enem podem se inscrever para tentar o ingresso no ensino superior.

8 Após a seleção, é necessário comprovar as informações registrados na plataforma. As documentações exigidas vão desde documentos de identificação pessoal, mas especialmente documentos que comprovam a situação econômica da família (declaração de imposto de renda; pró-labore, em caso de autônomo, entre outros), os quais precisam ser acessados via internet e/ou em instâncias públicas muitas vezes desconhecidas pelos/as jovens.



o quanto a ausência do pai repercutia ainda na vida do jovem. Após a interrupção do curso de Publicidade, o jovem optou por fazer curso preparatório para o Enem, pois continuava o seu desejo de ingressar no curso de Medicina, mas, devido a diferentes circunstâncias, não realizou a prova.

O jovem tinha consciência do seu campo de possibilidades, pois citava as condições necessárias para ingressar num curso de Medicina e afirmava não estar no perfil. Diferentes elementos contribuíam para que o jovem não se visse no perfil de estudante de Medicina, especialmente: ensino médio precário e ausência de condições financeiras para poder parar de trabalhar, ou pagar uma universidade particular. A busca de Weliton pela inserção no ensino superior era marcada por (re)construções, desde a sua primeira tentativa. O jovem optou, após algumas tentativas, por concentrar esforços para terminar o curso técnico em Enfermagem e somente quando terminasse avaliar sobre sua inserção no ensino superior.

### **Palavras finais....**

Ao estreitaremos nossos olhares para as narrativas biográficas do jovem Weliton, que buscava o reconhecimento enquanto sujeito, enfrentando de maneira singular os desafios familiares, do trabalho e da escolarização, foi perceptível que diferentes nuances repercutiam no seu percurso de individuação. As narrativas do jovem Weliton nos possibilitaram refletir sobre como o jovem “era ‘rasgado’”, no sentido de ser rejeitado e inferiorizado, em diferentes espaços de socialização, e buscava “remendar-se” reelaborando seus percursos de individuação em meio aos desafios familiares, laborais e escolares. Denotamos um percurso de individuação marcado pela reflexividade das suas vivências articulada ao seu campo de possibilidades, o que o conduzia a uma bricolagem constante do seu projeto de vida.

O jovem vivenciava o dilema entre o desejo e a realidade concreta e, por ter consciência desse dilema, procurava construir estratégias para conseguir alcançar o seu desejo, tais como a busca por um trabalho que

pudesse conciliar com a formação, assim como a conciliação dos tempos e da área em que desejava atuar.

Foi possível perceber o quanto a socialização no âmbito familiar repercutiu em todas as outras experiências de socialização do jovem. Seu percurso de individuação foi marcado pela busca do reconhecimento nas três instâncias socializadoras, quais sejam: família, trabalho e espaço de escolarização. Na família, Weliton conseguia atravessar da linha da rejeição para o reconhecimento e, posteriormente, assumir o lugar de centralidade quanto à gestão da casa e das relações familiares. No processo de escolarização, construiu diferentes caminhos para a entrada no ensino superior e foi reelaborando seu campo de possibilidades com os suportes que tinha disponíveis. A partir da experiência de trabalho na UFMG, que foi marcada pela relação com a chefia que atuou como um suporte, o jovem passou a confiar mais em si mesmo, o que era “um princípio para enfrentar a vida, uma habilidade, uma ferramenta, mais que um estado cognitivo” (REIS, 2014, p. 153). Mesmo diante de trabalhos precários, Weliton se sustentava a partir da busca constante de reconhecimento, o que possibilitava se fabricar como indivíduo (MARTUCCELLI, 2011).

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira** – Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALBORNOZ, Suzana. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 127-143, 2011.

ALVES, Aline Neves Rodrigues. **Juventude quilombola**: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho** – Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça de. A filosofia do reconhecimento: as contribuições de Axel Honneth a essa categoria. **Kínesis**, n. 09 (Edição Especial), p. 52-69, jul.,2013.

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. **Desafíos comunes**: Retrato de La sociedad chilena y sus individuos. Tomo 1. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

BENEVIDES, Márcio Renato Teixeira. O trabalho “flexível” no call center: da oportunidade à descartabilidade. In: **4**, SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, **Anais...** Londrina, 2010.

BONO, Andrea Del; LEITE, Marcia. El impacto de la tercerización y la deslocalización em el trabajo de telemarketing: una comparación entre Argentina y Brasil. **Cuadernos Del Cendes**, Caracas, Año 93, n. 93, p. 15-34, set-dez, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de agosto de 2013, Seção 1, p. 1.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. In: Comunicação. 2, **COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**. Porto Alegre, 2009.

CAVAIGNAC, Mônica Duarte. Precarização do trabalho e operadores de telemarketing. **Perspectivas**, São Paulo, v. 39, p. 47-74, jan./jun. 2011.

CORROCHANO, Maria Carla. **O trabalho e sua ausência**: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORROCHANO, Maria; NASCIMENTO, Érica. **Jovens, sindicato e trabalho no setor de telemarketing**. Rio de Janeiro: Ibase ; Instituto Pólis, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, outubro 2007.

\_\_\_\_\_. **Ser alguém na vida:** juventude, escola e busca por reconhecimento. Estágio (Pós-doutorado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014 (Mimeo).

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 53 n. 2, 2010.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **À procura de trabalho:** instituições do mercado e redes. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD, 2017.** Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2016, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

KERGOAT, Danièle. A propos des rapports sociaux de sexe. *M*, n. 53, p.16-19, 1992.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Mario Margulis (Ed.). **La juventud es más que una palabra.** Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editora Biblos, 1996. p. 13-30.

MARÍN, Omar Catalán. Juventud y consumo: bases analíticas para una problematización. Última década, **Cidpa** Valparaíso, n. 32, p. 137-158, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo.** Buenos Aires: Losada, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lecciones de Sociología del individuo.** 2006. Disponível em: [http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lec-ciones\\_de\\_sociologia\\_del\\_individuo2.pdf](http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lec-ciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf). Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, F. **Las sociologías del individuo.** Santiago: LOM

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MOCELIN, Daniel Gustavo. SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. O telemarketing e o perfil sócio-ocupacional dos empregados em call centers.  **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 365-387, Maio/Ago. 2008.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NONATO, Brésia F. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Sisu e política de reserva de vagas: igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior público? GT 07. Sociologia da Educação. 38, ANPED, 2017.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; D'ANDREA, Anna Claudia Eutrópio B. **Juventudes, sexualidades e relações de gênero**. Observatório da Juventude da UFMG. (Material didático para curso de Educação a Distância), 2014.

NONATO, Symaira Poliana. **Jovens [em]cena no palco da vida: percursos de individuação no entrecruzamento do mundo do trabalho com os processos de escolarização**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2019.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação**: experiências juvenis em rede. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SAAVEDRA, Giovani Agostini; SOBOTTKA, Emil Albert. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 9-18, jan./abr. 2008.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, Jailson de Souza. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SOARES, Angelo. Tão longe, tão perto: o trabalho no setor de serviços. **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**. Ano 16, n. 26, p. 89-117, 2011.

SOBOTTKA, Emil Albert. **Reconhecimento novas abordagens em teoria crítica**. São Paulo: Annablume, 2015b.

\_\_\_\_\_. Desrespeito e luta por reconhecimento. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 686-702, out./dez., 2015a.

VENCO, Selma. **Tempos moderníssimos nas engrenagens do telemarketing**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

## Sobre os autores

**Symaira Nonato** - Pedagoga. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É integrante do Programa de Extensão Observatório da Juventude da UFMG desde 2007 e compõe a equipe de coordenação desde 2013. Técnica em Assuntos Educacionais da UFMG desde 2016, lotada na Diretoria de Fomento e Avaliação da Pró-Reitoria de Extensão.

**Juarez Dayrell** - Professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisador do CNPq. É fundador e integrante do Observatório da Juventude da UFMG. Está integrado à Pós-Graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

**Carla Corrochano** - Professora Adjunta IV do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed-So) e do Mestrado em Estudos da Condição Humana da Universidade Federal de São Carlos/ Câmpus Sorocaba.

## CAPÍTULO 2

# JUVENTUDES FEMININAS DA/NA FRONTEIRA-OESTE DO RIO GRANDE DO SUL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EM UM CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

*Aline Adams*

*Nara Vieira Ramos*

Este trabalho é fruto da dissertação de mestrado intitulada “Juventude feminina e a divisão sexual do trabalho no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFFAR – campus São Borja” defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em outubro de 2018. O objetivo da dissertação foi analisar as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes do curso Técnico em Informática daquele campus em razão da divisão sexual do trabalho. Para isso, foi realizada pesquisa empírica, com método qualitativo e abordagem por meio de estudo de caso. A técnica de coleta foi uma pesquisa de opinião com noventa e duas questões abertas e fechadas, realizada com 38 estudantes matriculadas no curso no ano de 2017. Saliente-se que o universo total de estudantes meninas deste curso nesta oportunidade era de 48, em contrapartida aos 117 meninos matriculados, o que chamou a atenção da pesquisadora, que é docente da instituição, para o estudo desta realidade.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir um dos pontos deste trabalho maior, qual seja, as vivências e experiências destas estudantes neste curso, especialmente no que se refere a sua juventude.

## JUVENTUDES: UM CONCEITO NO PLURAL

Quando se propõe a pesquisar sobre o tema proposto e a analisar as experiências e vivências das estudantes é fundamental falar sobre a juventude, já que é nessa fase da vida em que os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos. Mas o que é a juventude? Como ela se constitui? O que significa ser jovem?

Augusto Caccia-Bava e Dora Isabel Paiva da Costa (2004, p. 110) traçaram um histórico da juventude no Brasil, identificando os jovens como “protagonistas de movimentos de contestação e de formação de organizações alternativas às constituídas pelas forças políticas dominantes que comandavam o processo republicano”. Para esses autores, os traços que identificam e caracterizam os movimentos de jovens no Brasil são a ingenuidade e a honestidade, além do caráter popular e de massa que assumem as manifestações dessa juventude.

No Brasil, o Estatuto da Juventude (Lei n. 12852/2013) considera como jovem toda pessoa que possui entre 15 e 29 anos de idade, o que hoje significa contemplar 51 milhões de brasileiros segundo dados do IBGE (2010). Esse importante instrumento legal foi publicado em 2013 e visa determinar quais os direitos dos jovens que devem ser promovidos e garantidos pelo Estado, além de instituir que toda política pública voltada para a juventude deverá observar os seguintes princípios: I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Esses princípios hoje positivados no nosso sistema encontram amparo na lição de Dayrell que trabalha com o jovem como sujeito



social (2003), ou seja, dentro de uma perspectiva de que o jovem é um sujeito aberto para o mundo, que possui uma historicidade, desejos – e é movido por eles – além de estar em constante relação com outros sujeitos. Nessa perspectiva, em que “o ser humano não é um dado, mas uma construção” (DAYRELL, 2003, p. 43), é que o autor compreende que o ser humano se constitui como sujeito assim como se constitui como humano, de forma que a condição humana é, portanto, um processo.

Assim, não há que se falar apenas em condição biológica ou social de constituição do sujeito, mas que a possibilidade de o ser humano se constituir como tal depende de fatores biológicos, psicológicos e sociais, além da cultura na qual ele está inserido. Nesse sentido, a juventude não é um “vir a ser”, uma mera condição de transitoriedade ou a expectativa para a vida adulta, ou seja, nessa fase o jovem está sendo jovem.

Por isso, Margulis (1983) esclarece que não se pode falar em juventude no singular, mas no plural, na medida em que as condições da juventude dependem dos papéis sociais que se encontram em cada sociedade. Nesse sentido, também o autor deixa claro que, ao contrário do que hoje determina a nossa legislação por meio do Estatuto da Juventude, não há um momento determinado em que a juventude inicie. Já a adolescência, por ser um termo proveniente da categoria psicológica possui como marco inicial as mudanças ocorridas no corpo do sujeito, enquanto que o termo “juventude”, que é tratado especialmente dentro do campo da sociologia e da educação, não possui nenhum marco específico. Como o autor esclarece, a juventude é um processo que é diferente conforme o tempo, o espaço e o contexto a que as pessoas estão inseridas, razão pela qual não há que se falar em juventude, mas sim em juventudes.

Concordando com Margulis (1983), Gil (2011) corrobora que a juventude traduz uma enorme diversidade de variáveis biológicas, psicológicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas, de forma que existem, sim, múltiplas juventudes que expressam de forma diferentes, desiguais e plurais as suas vivências. Além disso, a autora ainda refere que utilizar o termo juventudes indica a percepção de que os

jovens são sujeitos distintos e identificáveis em muitas dimensões, tais como as da cor da pele, de gênero, de cotidiano, local onde moram e visões de futuro.

Nesse sentido, quando as jovens desta pesquisa foram questionadas sobre o que há de melhor em ser jovem, definiram nas mais diferentes respostas que puderam ser agrupadas em seis categorias: 1) não ter responsabilidades ou preocupações; 2) poder aproveitar a vida e viver novas experiências; 3) ter tempo, ter o futuro pela frente; 4) ter um bom metabolismo, boa saúde; 5) não sabem; 6) outras respostas. No quadro abaixo organizo e sistematizo esses dados, senão vejamos:

**Quadro 1 – Pergunta: “O que é melhor de ser jovem?”**

Grupos de respostas	Respostas
1) Não ter responsabilidades ou preocupações	Ter uma capacidade de aprendizagem melhor, e não ter tantas responsabilidades.
	Não ter responsabilidades com contas.
	A melhor coisa de ser jovem é poder se divertir com os amigos sem ter certas responsabilidades.
	De não ter tantas responsabilidades.
	A melhor coisa de ser jovem é poder se divertir sem ter que se preocupar tanto com as responsabilidades que uma pessoa adulta exerce. Não ter que se importar com contas, casa, etc.
	A melhor coisa em ser jovem é poder se divertir, e não ter muitas responsabilidades sérias, tais como: manter uma casa, responsabilidade com emprego, etc.
	Viver o hoje sem se preocupar.
	Não ter total responsabilidade dos meus atos.
	Não ter tanta responsabilidade.
	Não ter tantos problemas.
Não ter que trabalhar, e se preocupar em pagar contas, ter bastante tempo pra decidir o que quer fazer da vida e seguir seus sonhos.	

2) Poder aproveitar a vida, viver novas experiências	Curtir a vida.
	Poder curtir o tempo em que estou com meus amigos, brincadeiras etc.
	Aproveitar a vida, os momentos, poder desfrutar de coisas que realmente valem a pena.
	É saber aproveitar tudo o que a vida lhe oferece.
	Aproveitar cada momento e fazer amizades.
	Descobrimento de experiências
	Viver o momento.
	Na minha opinião, a idade em que estou é a fase de ter novos conhecimentos, namorar, conhecer coisas novas, viajar, fazer novos amigos a cada descobertas de ter o seu lugar na sociedade.
	Descobrir coisas novas e estar em grande formação de personalidade, novos amigos, rotinas.
	Que da pra aproveitar bastante.
	Aproveitar os momentos com as pessoas que gostamos.
3) Ter tempo, ter o futuro pela frente	Ter tempo.
	E saber que tem a vida inteira pela frente.
	A melhor coisa de ser jovem é ter a oportunidade de escolhas para o seu futuro, mesmo que a pressão de fazer essas escolhas sejam a pior coisa de ser jovem.
	Ter oportunidade de construir seu futuro. jovens tem tempo para aprender coisas novas, e ter novas experiências.
	Que ainda temos muito tempo para aproveitar a vida.
4) Ter um bom metabolismo, boa saúde	Ter bastante energia para varias atividades.
	Ter um metabolismo bom.
	Ter disposição.
5) Não sabe	Não tenho nada a dizer.
	Não sei.
	Não sei.
6) Outras respostas	Ter uma maior visão sobre a vida.
	Acho que nessa fase tudo é meio intenso.
	Estar viva.
	Ter minha mãe, meu pai, meus irmãos comigo.
	Se preparar para a vida adulta.

**Fonte:** Autoras para o presente estudo.

Percebe-se, assim, que a maioria das jovens entende que o melhor da juventude é a liberdade de não ter grandes responsabilidades do mundo adulto e de poder aproveitar a vida e vivenciar no-

vas experiências. Nesse sentido, em pesquisa realizada (ABRAMO, 2004, p. 55) sobre os retratos da juventude brasileira, constatou-se que 74% dos jovens de ambos gêneros entendem que há mais coisas boas que ruins em vivenciar a juventude. Para eles, também entre as positivities prevalece a menor carga de responsabilidades, em especial as que dizem respeito ao casamento e ao cuidado dos filhos. Em segundo lugar, os jovens entenderam que a possibilidade de viver a vida com alegria, se divertir, passear, sair, é outra boa coisa da juventude, corroborando com os dados coletados junto às estudantes de São Borja.

Nos dados analisados por Abramo (2004), contudo, ainda aparece como outro fator de positividade para os jovens o fato de poderem estudar ou só se dedicar ao estudo, o que não foi encontrado nos dados das meninas da atual pesquisa. Saliente-se que nos dados coletados para este trabalho, nenhuma das estudantes pesquisadas estava já inserida no mundo do trabalho, eis que 100% delas apenas estudam. Esse dado pode inferir que as jovens ora pesquisadas se encontram em posição de privilégio em relação ao restante da juventude brasileira, que desde cedo já precisa iniciar a trabalhar<sup>1</sup>. Contudo, ainda que no momento da coleta de dados nenhuma estudante tivesse efetivamente trabalhando, 8,3% delas informaram que estavam à procura de emprego e 13,2% disseram que já haviam trabalhando em algum momento da vida.

Em pesquisa realizada em 2005<sup>2</sup>, ao contrário das meninas aqui estudadas, a juventude brasileira demonstrou que 39,3% dos(as) jovens trabalhavam e que 22,2% dos(as) jovens entre 15 e 17 anos, ou seja, em idade destinada à escolarização, estavam atuando no mundo do trabalho. Já dos 60,7% que estavam sem emprego, 62,9% procuravam trabalho (IBASE, 2005). Não se pode negar, contudo, que em 2005 os

1 Na pesquisa analisada por ABRAMO (2004, p. 50) a condição de estudante é válida para 90% dos jovens entre 15 e 17 anos pesquisados. Já dos que estão na população economicamente ativa (PEA), mais da metade dos que estão trabalhando ou procurando trabalho também estuda (57% e 73% respectivamente).

2 Apesar da pesquisa datar de 2005 e já contar com muitos anos desde a sua publicação, foi uma das maiores já realizadas no Brasil. Assim, ainda que os dados sejam antigos, optei por utilizá-los nesse trabalho em razão da sua relevância.

Institutos Federais de Educação ainda não existiam, já que são políticas públicas desenvolvidas a partir do ano de 2009 e que também a expansão das universidades federais através do programa REUNI<sup>3</sup> e do acesso ao ensino superior por meio do PROUNI<sup>4</sup> também não tinham sido efetivados.

De outro sentido, na pesquisa realizada pela Agenda Nacional da Juventude (BRASIL, 2013), percebe-se que 74% da população jovem brasileira já se encontra na faixa de economicamente ativos (PEA) e que apenas 15% só estuda. Evidente que esses dados precisam ser lidos na conjuntura em que foram coletados, ou seja, com jovens de 15 a 29 anos de idade, o que aumenta significativamente a parcela que já está inserida no mundo do trabalho.

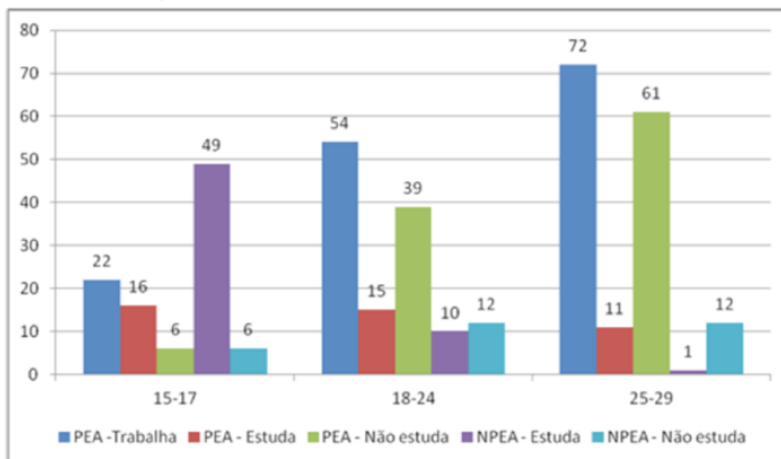
Nesse contexto, também essa pesquisa da Agenda Nacional da Juventude fez a análise de seus dados a partir da idade dos jovens. Assim, a relação de pessoas que trabalham e não trabalham se diferencia conforme a idade, sendo que a maioria dos adolescentes de 15 a 17 anos está estudando (65%), e apenas 16% trabalhando, no segmento entre 25 e 29 anos a equação se inverte: mais de 70% está na PEA (trabalhando ou procurando trabalho), enquanto apenas 12% ainda estuda.

---

3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

4 O PROUNI é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

### Gráfico 1 – PEA, não-PEA e status de estudo conforme a faixa etária



Fonte: Questionário de Perfil dos Estudantes do IF Farroupilha 2016

As adolescentes de São Borja em sua totalidade não trabalham, conforme já referido. Tal situação provavelmente acontece porque, apesar do município não ser efetivamente desenvolvido<sup>5</sup>, as suas famílias oportunizam condições socioeconômicas para essa realidade. Conforme o relatório produzido pelo próprio IFFAR, 29,76% da totalidade dos estudantes matriculados no campus São Borja possuem renda per capita entre 1 e 1,5 salários mínimos (tabela 1).

**Tabela 1 – Renda mensal média da família nos últimos 3 meses**

Resposta	Contagem	Porcentagem
Menos de 0,5 salário mínimo per capita	7	8.29%
Entre 0,5 e 1 salário mínimo per capita	42	20.49%
Entre 1 e 1,5 salários mínimos per capita	61	29.76%
Entre 1,5 e 2,5 salários mínimos per capita	40	19.51%
Entre 2,5 e 3 salários mínimo per capita	24	11.71%
Mais de 3 salários mínimos per capita	21	10.24%

Fonte: Questionário de Perfil dos Estudantes do IF Farroupilha 2016

<sup>5</sup> O IDH da cidade de São Borja é 0.736, 179º no estado do Rio Grande do Sul e 877º no Brasil. (PNUD, 2010) <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>

O PIB de São Borja é de R\$ 1.469.222,00 e o PIB Per Capita é de R\$ 24.011,21. A média per capita no estado do Rio Grande do Sul é R\$ 25.779,21, no Brasil é de R\$ 22.645,86. (IBGE) <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/>

Esse dado coaduna com as respostas das jovens nesta pesquisa, já que 50% delas relataram que a média mensal familiar de suas famílias se encontra entre um e dois salários mínimos, 31,6% informaram que a renda média mensal de suas famílias gira entre dois e cinco salários mínimos e 10,5% referiram que é de menos de um salário mínimo. De acordo com o critério usado pelo Governo Federal em relatório lançado em 2012 pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (BRASIL, 2012), as famílias dessas jovens podem ser consideradas de baixa classe média (renda familiar de até R\$ 1.764,00) e de média classe média (renda familiar de até R\$ 2.564,00).

Para Peralva (1997, p. 22), o prolongamento da idade escolar dos adolescentes, bem como o seu ingresso tardio no mundo do trabalho contribuem para alterações profundas no marco da juventude como uma fase da vida. Entretanto, a autora esclarece que não se pode tratar essas transformações como um simples prolongamento da adolescência ou redefinição desse período meramente demográfico, mas que o que se modificou foram as estruturas, a composição dos atributos sociais e a maturidade. Em outras palavras, não se trata apenas de um fenômeno social, mas cultural.

Contudo, a própria autora frisa que essas mudanças não ocorrem de maneira homogênea em todas as camadas da população, já que o desemprego do jovem e a carência de autonomia financeira pode obrigar muitos a permanecerem por mais tempo morando junto aos pais. Além disso, ainda segundo Peralva (1997, p. 22), entre as camadas populares a separação entre sexualidade precoce e reprodução nem sempre se fazem de modo adequado, de forma que os jovens da periferia podem experimentar vivências do mundo adulto ainda mais cedo que outros jovens da mesma idade e em outras condições econômicas.

Importante esclarecer que definir classe média não é algo simples, pois varia conforme o olhar sobre o tema. Em geral os estudiosos da economia conceituam classe média a partir do rendimento e do poder de consumo, enquanto os antropólogos o fazem a partir de questões simbólicas. A visão de que a classe média parte do padrão de consumo acima do popular deve ser vista, entretanto, com reservas nas diferen-

ças de valores, aspirações, estilos de vida e de pensamento das pessoas que compõe este segmento. Nesse estudo creio ser importante analisar o critério trazido por Power et al (2011) em que as orientações e condutas familiares face à aprendizagem e à escola se dão em razão de três critérios, a saber: 1) Pais que trabalham no setor público ou no setor privado: Segundo os autores, a relevância do setor de trabalho das famílias reside na dependência do suporte econômico e ideológico, ou seja, se ele provém do estado ou do mercado, produzindo diferentes concepções por parte daqueles que neles trabalham, em geral; 2) Pais cuja ocupação se dá na produção de bens materiais ou de bens simbólicos: distingue-se a “velha classe média”, aquela que se ocupava da produção de bens materiais e de consumo, da “nova classe média”, ligada à produção, exploração e distribuição de conhecimento simbólico; 3) Pais cuja fonte de renda provém de atividades como profissional liberal ou como empreendedores: De acordo ainda com os referidos autores, essa análise é especialmente significativa para o campo da educação porque pais que trabalham como profissionais liberais tendem a confiar mais no capital cultural para assegurar ou elevar a posição social de seus filhos.

Os pais das estudantes pesquisadas concentram-se em 23,7% como trabalhadores de carteira assinada, 15,8% como trabalhadores por conta própria, 10,5% como empresários/empregadores e 13,2% não souberam informar. Já as mães totalizam 31,6% como empregadas com carteira assinada, 10,5% como do lar, 10,5% como servidoras públicas e 15,8% não souberam informar.

A priori, a visão que se tem dos estudantes da instituição em geral é que se trata de pessoas com dificuldades econômicas, já que o IFFAR é uma escola pública, com reserva de vagas no processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio de 50% para estudantes provenientes de escola pública. Contudo, essa assertiva não revela a realidade que a pesquisa demonstra. Apesar de muitos estudantes terem sérias questões financeiras, isso não se reflete na totalidade, quiçá na maioria. Ainda que, pelos critérios de Power et al (2011) não se pode efetivamente vislumbrar as famílias das jovens como pertencentes à “nova classe média” ou como constituída por profissionais liberais em sua maioria,



pois para a realidade socioeconômica do município de São Borja, cujo PIB é inferior ao do estado do Rio Grande do Sul, a possibilidade de apenas estudar sem precisar trabalhar para sua manutenção e da família é um privilégio.

Dessa feita, essas jovens desfrutam, portanto, de um padrão confortável de vida e a possibilidade de estudar em uma escola da rede federal de educação, que oferece uma série de oportunidades, as distingue de outras parcelas da população juvenil. Nesse sentido, o status de estudar no IFFAR, poder consumir/compreender novas tecnologias da informação e não se preocupar com o trabalho parecem ser garantias de pertencimento a um espaço diferenciado que lhes possibilitará no futuro escolhas em um maior feixe de oportunidades.

Prova disso é que das estudantes pesquisadas, 63,2% afirmam que ao concluírem o Ensino Médio irão prestar vestibular/ENEM para o ingresso no ensino superior, sendo que apenas 10,5% afirmam que procurarão trabalho sem seguir os estudos.

Nesse sentido, a procura das jovens pelo IFFAR não se deu exclusivamente em razão do curso técnico que realizam junto com o Ensino Médio (Técnico em Informática), mas por ser uma escola considerada de alto nível educacional e com bons resultados no ingresso ao Ensino Superior. Quando perguntadas sobre essa questão 55,3% das estudantes disseram que o principal motivo de irem para a escola é porque precisam terminar o Ensino Médio para prestar o vestibular/ENEM, enquanto 21,1% aduziram que gostam de aprender novos conhecimentos e apenas 10,5% que precisam concluir o Ensino Médio para trabalhar.

Saliento, ainda, que além de estudarem durante turno integral no IFFAR, 34,2% das jovens realizam atividades fora da escola, como cursos de inglês e cursinhos preparatórios para o ENEM. Para Nogueira (2012), esse conjunto de investimentos realizados pelas famílias em seus filhos, que vão desde a escolha dos estabelecimentos de ensino, até a oportunidade de realização de cursos extraclasse configuraria uma tendência contemporânea de transição da meritocracia para a parentocracia.

Assim, para essa corrente teórica “os resultados escolares de um aluno estariam se tornando, cada vez mais, dependentes dos recursos financeiros e da capacidade estratégica de seus pais e, cada vez menos, de seu próprio valor escolar” (NOGUEIRA, 2012, p. 121). Ainda segundo a autora, no Brasil historicamente a educação foi dividida em classes, de forma que as lógicas de mercado sempre vigoraram. Assim, o nosso sistema segmentado em duas redes – privada para os filhos das elites, e pública para aqueles que não possuem meios de pagar pelos estudos – privilegiariam aqueles a um ensino de melhor qualidade, enquanto que estes a um ensino inferior.

Entretanto, ainda que os Institutos Federais de Educação sejam escolas públicas, tal não se verifica, já que a maioria dos estudantes que os procuram o fazem pela alta qualidade no ensino. Tal acontece provavelmente em razão de alguns fatores, como a existência de processo seletivo meritocrático e excludente para ingresso no Ensino Médio integrado, em que apenas aqueles que obtêm as maiores médias são classificados (ainda que dentro de um sistema de cotas para escolas públicas, condições econômicas e etnia). Além disso, outro fator que contribui para o ensino de excelência foi o alto investimento em educação realizado pelo Governo Federal quando da criação dos IFs, com infraestrutura que possibilita diferentes metodologias de ensino, além da existência de uma política institucional de permanência e êxito dos estudantes. Por fim, no meu ponto de vista outro importante fator no que é considerado alto nível educacional, é que a totalidade dos docentes do campus possuem dedicação exclusiva às atividades institucionais, bons salários, estímulo para formação acadêmica e titulação elevada. Assim, ainda que o IFFAR seja uma escola pública, acredito que no conceito de parentocracia trazido pela autora pode ser considerado, já que dos estudantes que têm acesso à instituição a maioria possui família com condições econômicas ou capital cultural mais elevado.

Dayrell (2003) elenca quatro definições da juventude. A primeira delas passa pela tendência de encará-la em sua negatividade, negando o presente vivido pelos jovens. Esse paradigma, muito utilizado nas escolas, trata o jovem como alguém que vai um dia ter um diploma, ou um

dia vai atingir seus projetos de futuro, negando por completo as experiências vivenciadas durante a juventude como um poderoso espaço de formação.

Outra forma de encarar a juventude, segundo Dayrell, seria como um tempo marcado pelas irresponsabilidades, pela ideia de ensaio e erro, pelas experimentações. A juventude seria, então, um tempo de prazer, de experimentação de comportamentos exóticos, um tempo de liberdade. Por outro lado, há a concepção de que o jovem deve ser reduzido apenas ao campo da cultura, “como se ele só expressasse sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais” (DAYRELL, 2003, p. 41). Ainda há a concepção da juventude como um momento de crise, uma fase dominada pelos conflitos e pelo distanciamento com a família.

Entretanto, Dayrell entende a juventude de acordo com Peralva (1997), ou seja, que ela é ao mesmo tempo um tipo de representação e uma condição social. Essa autora compreende que as fases da vida, uma vez dotadas de especificidade própria, permanecem interdependentes e mesmo hierarquizadas umas em relação às outras e que importantes mudanças culturais e sociais incidem sobre as representações relativas às fases do ciclo vital. Assim, há uma alteração profunda desse ciclo com transformações nas relações de trabalho, no prolongamento da escolarização e no período da aposentadoria, por exemplo. Quando questionadas sobre o que é pior de ser jovem, as meninas pesquisadas neste trabalho responderam de forma aberta. As respostas, contudo, podem ser sintetizadas em seis grandes grupos (Quadro 2).

### Quadro 2 – Pergunta: “O que é pior de ser jovem?”

Precisarem lidar com responsabilidades que não tinham anteriormente.
Precisarem tomar decisões que não se sentem completamente preparadas.
Serem tratadas como crianças ainda.
Passarem por mudanças físicas e psicológicas.
Não poderem fazer ainda tudo aquilo que gostariam.
Sofrerem pressão da família, da escola e dos amigos sobre o futuro.

Fonte: Autoras para o presente estudo.

Interessante verificar que as jovens desta pesquisa relataram que o melhor de ser jovem (quadro 1), que é “não ter tantas responsabilidades” é exatamente o oposto do que aparece como sendo o pior da juventude, que “precisar lidar com as responsabilidades que não tinham anteriormente” (quadro 2). A fala de uma delas nas respostas abertas traduz exatamente essa ambiguidade dos sentimentos dessa fase:

Ser jovem é uma fase muito complicada, pois ao mesmo tempo que você depende que te sustentem financeiramente, deseja a independência. E embora seja julgado imaturo para fazer suas escolhas, tem desejo de decidir sua vida sozinho, sem muita interferência dos pais, o que causa alguns aborrecimentos.

Nesse sentido, Melucci (1997) esclarece que a sociedade não é a tradução monolítica de regras culturais e de um poder dominante, ao passo que lembra um campo interdependente constituído por conflitos e preenchido de forma contínua por significados culturais opostos. Dentro desse contexto, a adolescência é, então, o início da juventude (MELUCCI, 1997) e é o momento da vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão contraditória e, ao mesmo tempo, significativa da identidade. Para esse autor, o tempo é uma das categorias básicas na qual nós construímos nossa experiência, de forma que o tempo que cada pessoa experimenta é muito diferente e, às vezes, parecem ser até mesmo opostos.

Para Melucci (1997, p.9), ainda, a juventude não é uma mera condição biológica, como já foi no passado, mas na sociedade contemporânea é uma definição cultural, simbólica. A experiência, nesse sentido, é como já defendia Peralva (1997), ou seja, cada vez menos uma realidade transmitida de geração em geração, mas algo construído com relacionamentos e representações.

Assim, as pessoas não são jovens apenas porque possuem uma determinada idade que as coloca nessa fase da vida, mas porque assumem culturalmente as características típicas da juventude como a transitoriedade e a mudança (Melucci, 1997). Aliás, nesse sentido, é importante distinguir o conceito de juventude do de jovem, sendo que este se trata

especificamente dos sujeitos concretos que assumem a condição juvenil (PAIS, 1993).

Dessa forma, os autores referidos não reduzem o conceito de juventude a uma classe social, ou a um gênero, ou a uma geração, ou a instituição social a que pertencem. Pelo contrário. Vivenciar a juventude é diferente conforme os distintos contextos em que esses sujeitos ocupam. Gil (2011, p. 31), deixa claro que “há mais possibilidades de ser juvenil quando se é rico e homem”, mas ainda em outras classes ou em outros gêneros é possível viver essa condição, talvez diferente do “juvenil midiático”, mas ela acontece nas relações do jovem com a família, as instituições, o bairro.

Nesse contexto, ainda há que se falar que dentro de uma cultura do consumo há o imaginário de que a juventude simboliza a felicidade e a vitória, ou seja, se a pessoa pode consumir, se pode atingir o fetiche da juventude como um motivo estético, então ela se enquadra em um fenômeno que alguns autores chamam de “juvenilização” (PERALVA, 1997). Em outro sentido, se a juventude é combinada com a pobreza, há fortemente a materialização da criminalização desses sujeitos.

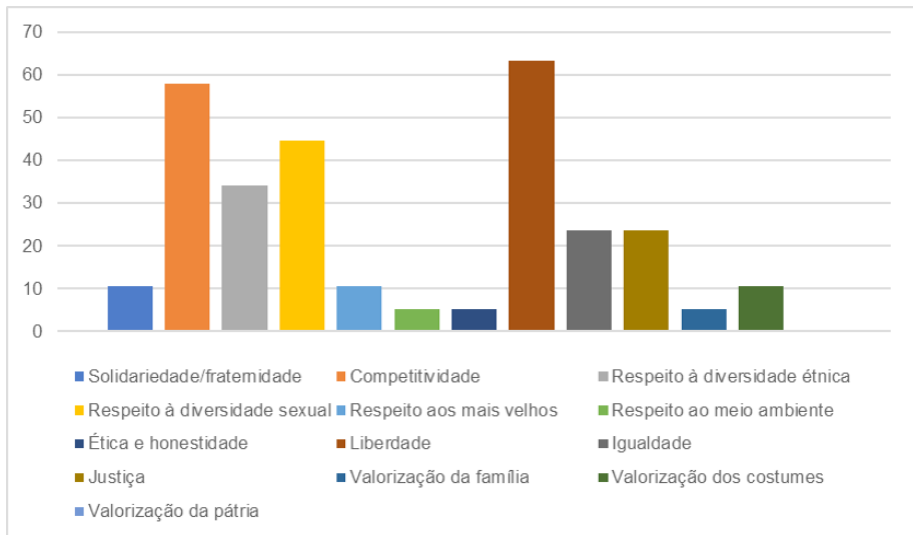
Quando questionadas sobre os três valores que elas acreditam que mais representam **a juventude** hoje, as jovens desta pesquisa responderam que são a liberdade (63,2%), a competitividade (57,9%), o respeito à diversidade sexual (44,7%), o respeito à diversidade étnica (34,2%), a igualdade (23,7%), a justiça (23,7%), a solidariedade/fraternidade (10,5%), o respeito aos mais velhos (10,5%), a valorização dos costumes e das tradições familiares (10,5%), o respeito ao meio ambiente (5,3%), a ética e a honestidade (5,3%), a valorização da família (5,3%). A opção valorização da pátria não foi marcada por nenhuma das estudantes.

Em contrapartida, quando a pergunta foi direcionada aos três valores que **elas** acreditam, as respostas foram diferentes. As estudantes disseram que os seus valores são o respeito à diversidade sexual (68,4%), o respeito à diversidade étnica (65,8%), a ética/honestidade (57,9%), a solidariedade/fraternidade (50%), a valorização da família (50%), o respeito aos mais velhos (44,7%), a igualdade (39,5%), a justiça (39,5%), o respeito ao meio ambiente (36,8%), a liberdade (31,6%), a valoriza-

ção dos costumes e das tradições familiares (15,8%), a competitividade (10,5%) e a valorização da pátria (5,3%).

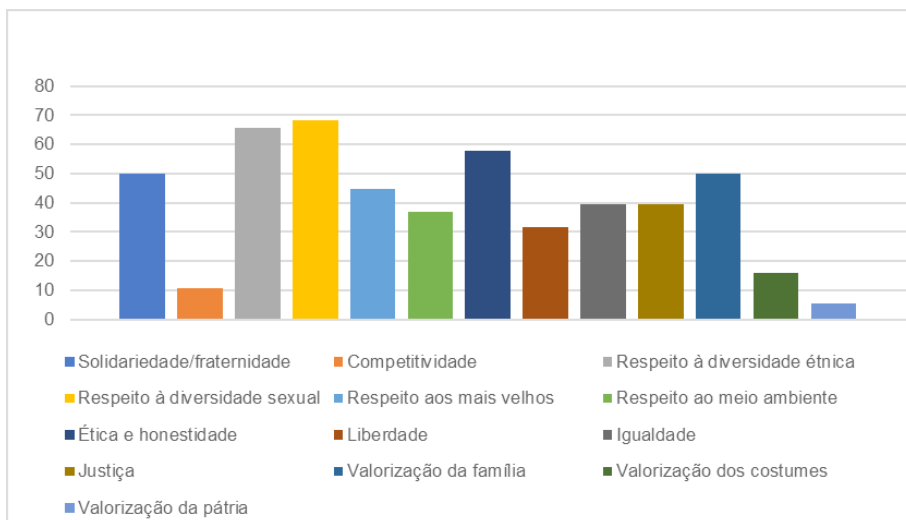
Essa disparidade entre como as estudantes enxergam os outros jovens e como atribuem os seus próprios valores chamou a atenção, em especial porque o valor de “competitividade”, por exemplo, surgiu como o segundo colocado no que elas atribuem aos demais, ao passo que ao se visualizarem esse valor está na penúltima posição. Ou seja, as jovens compreendem que os demais são competitivos, mas as excluem dessa camada. Tal situação pode ter ligação com o fato de estudarem em uma escola cujo ingresso se dá por processo seletivo e por elas próprias se enxergarem como privilegiadas de ocuparem esse espaço, que é meritocrático e competitivo.

**Gráfico 2** – Pergunta: “Entre as afirmativas abaixo, assinale as três que melhor expressam os valores da juventude de hoje”



Fonte: Autoras para o presente estudo.

**Gráfico 3** – Pergunta: “Entre as alternativas abaixo, assinale três delas que melhor expressam os seus valores”



**Fonte:** Autoras para o presente estudo.

Outra questão interessante é justamente nos três principais valores que as adolescentes apontaram para si, que são o respeito à diversidade sexual, o respeito à diversidade étnica e a ética e honestidade, enquanto os valores que verificam nos demais jovens é a liberdade, competitividade e também respeito à diversidade sexual. Talvez a questão relacionada à diversidade sexual seja presente nos dois pontos de vista porque 28,9% delas declararam que possuem orientação sexual diversa da heterossexualidade, o que será melhor desenvolvido na sessão seguinte.

Além disso, as estudantes compreendem como os valores que a juventude menos preserva é o respeito ao meio ambiente, a ética/honestidade e o respeito à família. De outro sentido, reconhecem como significativas em si mesmas a ética e a família, o que corrobora para a compreensão de que a forma como elas se enxergam diverge de como olham as outras pessoas na mesma faixa etária.

Em um estudo realizado (WMCCANN, 2016) no Brasil, percebeu-se semelhança com os dados apontados na pesquisa em São Borja, pois os jovens atuais valorizam mais a igualdade social. Entre 16 e 34

anos, 53% se preocupam com a questão da Igualdade Racial, 28% com o Feminismo, 21% com direitos LGBT e 10% com questões dos transgêneros. Em comparação com as pessoas a partir de 51 anos se percebe que os índices caem respectivamente para 43%, 11%, 3% e 3% em cada uma dessas questões, ou seja, a juventude atual efetivamente é mais ligada nas questões sociais do que nas suas liberdades individuais – ainda que a visão que possuem dos demais jovens é de que liberdade é um valor ainda importante.

Considerando que a valorização da família é tido como um valor importante para as estudantes pesquisadas, no que diz respeito a com quem essas jovens residem, apenas uma delas disse que morava com o(a) namorado(a) e outras duas sozinhas. O restante delas reside com os pais 87,1%, juntos ou separados, ou com outros diferentes parentes.

Nesse sentido, alguns autores como Margulis e Urresti (1998) trabalham a juventude dentro do conceito de moratória, podendo se configurar como moratória social, ou seja, a postergação do ingresso do jovem no mundo adulto, o que não é uma possibilidade para todos os jovens e depende muito da classe social na qual o sujeito está inserido. Contudo, considerando que nem todos os jovens podem gozar dessa amplitude de tempo sem ingressarem no universo adulto, isso de nenhuma forma pode significar que não vivenciam a condição juvenil. Pelo contrário, a juventude, para essas pessoas, será experienciada a partir do conceito de moratória vital, também desenvolvido pelos mesmos autores, e que significa que jovens são todos os que obtêm um “plus de tempo” que é maior que o das gerações anteriormente coexistentes.

Nesse sentido Novaes esclarece que:

Em cada tempo e lugar são muitas as juventudes e entre elas sempre existem adesões ao estabelecido e territórios de resistências e de criatividade. Na sociedade moderna, a juventude se apresenta como a fase da vida mais marcada por ambivalências provocadas pela convivência contraditória entre a subordinação à família e à sociedade e as expectativas de emancipação, sempre em choque e negociação. Assim sendo, ainda que não haja consenso em torno dos exatos limites de idade que devem vigorar para definir quem é jovem,<sup>2</sup> a juventude é compreendida



como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro. É vista como tempo de “moratória social”, “etapa de transição”, na qual os indivíduos processam sua inserção nas diversas dimensões da vida social: responsabilidade com família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício pleno de direitos e deveres de cidadania. (NOVAES, 2007, p. 99)

Para a autora, as vivências da juventude são diferentes em relação às possibilidades de recortes a serem feitos, recortes esses que podem aproximar aqueles que estariam em condições sociais diferentes ou afastar aqueles supostamente semelhantes. Assim, a condição juvenil mostra-se diferente em relação aos recortes de classe, etnia e gênero, sendo que a autora frisa que não é por acaso que a juventude sul-americana empregada é altamente masculinizada, ou seja, as formas de vivenciar a juventude para homens e mulheres jovens são diferentes, inclusive no que diz respeito ao acesso ao mundo do trabalho.

Laranjeira et al (2016, p. 121) aduz que “as culturas juvenis são expressões singulares a partir das quais os jovens constroem significados para lidar com um mundo cada vez mais complexo, em que as formas de participação, os cenários políticos e a organização do trabalho se modifica rapidamente.” Para as autoras são os jovens que vivenciam de forma mais forte a tensão entre as forças que instituem a dinâmica social em razão das diferentes igualdades de oportunidades em relação à classe, etnia e gênero.

Dentro desse contexto, Gil (2011) sugere que ser jovem no Brasil nessa segunda década do século XXI significa que o sujeito<sup>6</sup> vive em um país machista, já que as jovens mulheres estão mais sujeitas ao desemprego do que os jovens homens (25% delas estão desempregadas contra 15% deles). A autora, além disso, elenca outras características gerais dessa juventude brasileira, tais como: 1) O jovem atual está ligado de alguma forma ao mundo do trabalho, já que de cada dez jovens, sete trabalham ou procuram emprego; 2) está na faixa mais atingida pelo desemprego da População Economicamente Ativa (PEA); 3) vive em fa-

6 A pesquisa realizada por Gil datou de 2011 e, por ter sido feita antes da publicação do Estatuto da Juventude, considerou como jovem os sujeitos entre 15 e 24 anos.

mílias com renda per capita de até um salário mínimo, já que 58,7% dos jovens estão nessa condição; 4) vive na cidade, já que 83% dos jovens são moradores da zona urbana; 5) ganha menos do que os adultos em iguais condições de trabalho; 6) cumpre uma longa jornada de trabalho que em geral é combinada com os estudos em outro turno; 7) está na escola, já que o censo demográfico de 2000 indicou que a taxa de escolarização de jovens passou de 55,3% para 78,8%, mas possui ainda dificuldade de concluir o ensino médio;

No que diz respeito a essa última afirmação de Gil sobre o aumento do número de estudantes que chegam à escola, Silvino (2009) esclarece que essa proporção aumentou, inclusive, dentre os jovens de classes populares. Para a autora, isso ocorre devido ao número de reprovações do Ensino Fundamental que está em decréscimo por conta das políticas de correção de fluxo. Também os jovens estão inseridos mais na escola em razão do incremento de vagas de ensino médio públicas.

Nesse sentido, Melo et al (2012) deixa claro que os jovens das camadas populares chegam a uma escola de Ensino Médio que originalmente não foi concebida para eles – e essa escola tem se mostrado resistente às mudanças necessárias diante do momento histórico atual e desse novo público. Assim, as relações existentes entre a escola e esses estudantes e, mais propriamente, entre os professores (a representação da escola em sala de aula) e esses jovens mostra-se bastante tensa. Segundo os referidos autores, há uma distância muito grande entre os alunos reais e aqueles idealizados no imaginário docente.

Spósito e Galvão (2004, p. 353) referem que é habitual ouvir entre os docentes que “os alunos não são mais os mesmos”. Nesse mesmo contexto, se pode referir que a imagem que o docente possui do aluno calmo, disciplinado, quieto existe muitas vezes tão somente no seu imaginário, não fazendo parte da realidade da sala de aula (PACHECO, 2008) e tampouco das múltiplas formas de vivenciar a juventude.

Dayrell e Carrano (2014) deixam claro que há um processo de juvenilização da sociedade, na medida em que todos querem ser e parecer jovens. Contudo, apesar de parecer algo interessante e de haver esse elogio à imagem do jovem, esses sujeitos não são alvos de políticas

públicas, em especial os das camadas mais populares. Assim, segundo os autores, para uma grande parcela dos jovens a condição juvenil só é vivenciada porque o mínimo de recursos para o lazer, o consumo e o namoro só é garantido em razão do trabalho.

Dessa forma, a noção de transição está enraizada de forma muito profunda no modelo de Ensino Médio que se tem no Brasil, já que muitas vezes se concebe que a juventude também é uma fase passageira que só intermedia a infância e a vida adulta. Nesse sentido que o trabalho assume uma função importante na vida do jovem, já que se mostra, assim como a conquista de outros marcadores sociais, a celebração de um ritual de passagem para o mundo adulto (WELLER, 2014).

Weller (2014, p. 137) deixa clara a importância de se ter em mente que “as formas e os tempos de transição não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e dos do masculino, para jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos e para jovens cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica, entre outros”. A autora identifica que as expectativas que se tem para a vida adulta é de 1) autonomia financeira; 2) construção da família/educação dos filhos; 3) participação no campo da cultura e do consumo; 4) participação política. Contudo, a transição para a juventude e a concretização dessas expectativas não se dão de forma linear e tampouco dependem exclusivamente da iniciativa dos jovens.

Nesse sentido, Madeira (2006) também corrobora com a ideia de que a forma de transição dos brasileiros jovens para a vida adulta não ocorre para todos de maneira igual. Para ela, aqueles que possuem melhores condições econômicas e nível de escolaridade mais elevado conseguem alcançar comportamento semelhante ao dos países desenvolvidos ou emergentes. Isso ocorre para uma parcela pequena da população e se dá em razão da oportunidade de vivenciar a escolarização em sua plenitude. Weller esclarece que o ensino médio é, portanto, uma etapa não só de formação intelectual do jovem como também de formação humana significativa, já que é um período próprio da juventude enquanto grupo geracional. “Nesse contexto, os projetos de vida assumem uma centralidade. Durante o Ensino Médio, os jovens também se fazem

muitas perguntas. Algumas questões estão relacionadas às identidades e aos conflitos em torno dessas identidades, que podem tanto estar sendo construídas como estar sendo desconstruídas” (2014, p. 141).

Em uma pesquisa realizada na cidade de Santa Maria-RS, Salva et al (2016) analisaram o fenômeno do afastamento dos jovens estudantes do ensino médio e os fatores que desencadeiam esse processo. As conclusões foram de que:

Em primeiro lugar há a necessidade de construir uma escola que atenda às necessidades de jovens das classes menos favorecidas, pois, embora não tenham explicitado diretamente esse problema, a precariedade econômica, a distância que eles mantêm da escola, o desencontro entre o mundo desses/as jovens e o universo escolar forma um abismo entre eles/as que torna o encontro quase impossível. Os/as jovens expressam de forma quase generalizada que consideram a escola importante, que até gostam de estar lá, mas não gostam das aulas e não é perceptível o desejo pela aprendizagem, nem há uma aposta por parte dos/as professores/as na capacidade de aprendizagem desses jovens. Expressam um desejo de ascender socialmente, de ter um trabalho melhor, mas não sabem explicitar o que precisam aprender. O saber escolar parece não capturar o saber dos/as jovens, expressando certo desencanto. Os/as professores/as ainda não encontraram modos de mobilizar os/as jovens estudantes para a aprendizagem, uma vez que, para estes, as poucas aprendizagens ocorridas na escola pouco auxiliam na vida cotidiana, salvo alguma exceção. A aprendizagem ocorre de forma fragmentada, vazia de sentido para os/as jovens. (2016, p. 180)

Nesse mesmo sentido em outra pesquisa também realizada nas escolas de Ensino Médio de Santa Maria, Tomazetti et al (2011) concluíram também que a escola, ao contrário do jovem que assimila de forma muito rápida as mudanças do mundo contemporâneo, segue sendo fixa e fiel à estrutura na qual foi concebida e criada, em especial no que diz respeito ao aspecto elitista. Entretanto, não são apenas jovens provenientes das classes mais altas que hoje frequentam as escolas, mas também aqueles vindos dos mais diversos grupos sociais, com identidades e culturas próprios.

Para esses referidos autores, deve-se então investigar as relações que são estabelecidas entre a cultura científica, cultura escolar e culturas juvenis, bem como as percepções dos jovens sobre a escola. Além disso, também devem os professores envolvidos com a escola perceberem e reconhecerem que a cultura cotidiana tem se desenvolvido pela fragmentação, diversificação e o consumismo e que, portanto, as subjetividades juvenis têm resistido à escolarização. A juventude, nesse contexto, percebe a escola como distanciada do mundo da vida e obsoleta, e assim torna-se incapaz de reconhecer o valor das instituições escolares (2011).

Para legitimar essas subjetividades, não basta abrir “lugares juvenis” instituídos – como os grêmios estudantis – sem que se tome como referência o diálogo com os estudantes e suas formas de pensar a escola. A manutenção de relações hierárquicas dificulta a construção do consenso e a prática do diálogo. Em que pesem as consequências funestas de tal situação, assiste-se, ainda, à incapacidade dos agentes da instituição escolar em reconhecer seus erros, em instituir significados para a vida social e produzir práticas pedagógicas em consonância com as transformações sociais em que nos encontramos todos inseridos (TOMAZETTI et al, 2011, p. 92).

Melo et al (2012) salientam que a forma como a escola lida com os comportamentos não hegemônicos no que diz respeito ao gênero e à sexualidade, os faz compreender que essas relações precisam ser melhores estudadas e compreendidas. Além disso, os autores ainda compreendem que para a apreensão da atenção dos estudantes na dinâmica da sala de aula, não basta o professor/a elaborar metodologicamente uma aula atrativa, mas deve tratar de temas que são de interesse da juventude.

Mas afinal, o que interessa à juventude? Quais conteúdos esses sujeitos consideram interessantes e dignos de abordagem nos currículos escolares? Os referidos autores seguem discorrendo que esse é o grande desafio para a docência, já que as novas gerações estão inseridas cotidianamente em uma gama de informações, imagens, tecnologias, além de possuírem habilidades para fazerem uma série de atividades simultâneas ao mesmo tempo – como ler, ouvir música, conversar no bate-papo, ver televisão, falar ao telefone, abrir várias páginas da internet...

Inclusive as jovens pesquisadas quando questionadas sobre o que fazem com o seu tempo livre, informaram que o utilizam para dormir (89,5%), navegar na internet (89,5%), ouvir música (73,7%), realizar tarefas domésticas (68,5%) e estudar (68,5%). É uma juventude, portanto, ativa e conectada.

Assim, Melo et al enfatizam a necessidade de que os professores e a instituição escolar conheçam e compreendam melhor os jovens que frequentam a escola, suas demandas, seus desejos e anseios, na perspectiva de abandonar os estereótipos e representações negativas que, a nosso ver, parecem impossibilitar o diálogo e prejudicam o ato educativo. Tais estereótipos e representações negativas dizem respeito tanto ao fato de os alunos serem jovens, como também de não corresponderem às idealizações do que seria um bom aluno (2012, p. 182-183)

Nesse sentido, as estudantes pesquisadas informaram que a sua instituição costuma realizar debates (92,1%), excursões (18,4%), exibição de filme (92,1%), seminário/feira de ciências (78,9%), visita a museus/exposições/biblioteca (13,2%), festa (63,2%). Chamou atenção o relato da realização de debates e de exibição de filmes atribuído à quase totalidade das entrevistadas. Isso certamente ocorre em razão de dois importantes projetos existentes no campus, um de ensino, chamado “Ideias em Debate”, em que mensalmente temas políticos, sociais e de interesse comum são debatidos por docentes e discentes em uma roda de conversa e em paridade de oportunidade de fala. O outro projeto, de extensão, chama-se “Cine Campus” e é desenvolvido desde a abertura do campus, em 2011. Trata-se da exibição semanal de filmes que são propostos por grupos contendo quatro pessoas, entre elas no mínimo um servidor e um estudante. Os filmes são organizados por ciclos diferentes conforme o interesse e escolha da comunidade escolar e, após o término, os proponentes da película conduzem o debate. Ambos projetos reúnem um número muito grande de alunos, razão pela qual compreende-se que as jovens relataram a participação nessas atividades.

Nesse sentido, quando perguntadas sobre as temáticas que a escola costuma promover discussões elas disseram que os temas são sobre gênero e sexualidade (89,5%), drogas (86,6%), direitos humanos (78,9%),

violência (76,3%), doenças sexualmente transmissíveis (65,8%), política/eleições (60,5%), projetos da escola, regras, disciplina, formas de avaliação (57,9%), problemas do bairro/cidade (48,4%). Além disso, 89,5% das meninas que participaram da pesquisa disseram que participam dessas atividades de reflexão. Algumas delas disseram que se engajam nesses projetos ou atividades de sala de aula porque gostam de ouvir as opiniões dos outros, expor as suas, acreditam que as reflexões acrescentam na sua formação, entre outras questões.

R1<sup>7</sup>: Porque acho interessantes e importantes esses debates e acredito que participando vai agregar ainda mais na minha formação social.

R2: Por que eu acho bastante interessante e que vai agregar mais conhecimento no meu entendimento de visão de mundo. (sic).

R3: Porque são debates que só tendem a me acrescentar, e com eles deixo de pensar coisas que talvez não eram o que deveriam ser. Saber ouvir e aprender é algo ótimo, ainda mais quando é para o nosso próprio conhecimento.

R4: Porque acredito que é bom conhecer todos os lados, tanto bons quanto ruins, de um assunto que acho ser importante ser discutido.

por que é interessante conhecer e debater determinados assuntos para adquirir argumentos mais consistentes porque acho produtivo, e é ótimo para adquirir conhecimento.

R5: Porque o debate sobre alguns desses tópicos é interessante, até para formar uma opinião tendo contato com outras.

R6: Porque gosto de ouvir a ideia dos outros, mesmo já tendo a minha formada e respeito o que cada um pensa. Gosto de debater sobre a situação atual e ver como as outras pessoas enxergam o mundo hoje em dia.

R7: Participei de algumas porque achei interessante e com certeza me foi bastante útil porque era obrigatório.

7 Cada uma das estudantes pesquisadas estão indicadas por diferentes números no texto e indicadas pela letra R.

Parece que essa escola que ouve as demandas de reflexão dos estudantes e oportuniza espaços de discussão seja efetivamente um espaço em que eles se sintam acolhidos e confortáveis. Talvez por isso que 86,8% das estudantes ouvidas disseram que se pudessem não trocariam de escola e que o restante só trocaria talvez se houvesse outra escola federal na cidade com cursos diferentes dos ofertados pelo IFFAR.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi refletir sobre as vivências e experiências de jovens mulheres que estudam em um curso de informática integrado ao Ensino Médio na fronteira-oeste do Rio Grande do Sul. Por meio deste estudo pudemos observar que as jovens estudantes pesquisadas são de uma camada privilegiada da população, já que 100% delas apenas estudam e o fazem no IFFAR porque acreditam no Ensino Técnico de qualidade que a Instituição oferece, bem como na possibilidade de seguirem seus estudos em nível superior. É também nesta instituição em que elas têm acesso à discussão de diferentes temáticas por meio de projetos e que reconhecem a importância de vivenciar um processo de escolarização dialógico e reflexivo.

Além disso, elas reconhecem que o melhor de ser jovem são as vivências da juventude, ou seja, o fato de poderem aproveitar a vida sem tantas responsabilidades. Em contrapartida, o que há de pior na juventude também compreendem como o início do acúmulo de responsabilidades, o que denota uma fase de contradições e ambiguidades, típica da sociedade contemporânea. A contradição também aparece na análise dos valores da juventude, já que elas reconhecem como um valor importante para as demais jovens a competitividade, o que para si mesmas ficou na penúltima posição. É provável que essa questão tenha aparecido em razão não só do universo que as rodeia, da sociedade de consumo e de risco atual, mas também por estudarem em uma escola meritocrática com níveis de competitividade entre os estudantes não só no ingresso como também durante a permanência.



Dessa forma, é importante que se tenha em mente a construção de uma escola que atente para a juventude no tempo presente e não no que esses estudantes poderão vir a ser, uma escola que priorize a formação humana integral, reconhecendo a diversidade de culturas, de subjetividades e de identidades entre os sujeitos. Essa escola deve contribuir para os projetos de vida dos estudantes, formando-os para o mundo do trabalho com capacidade reflexiva e crítica dos processos produtivos e da própria ordem capitalista a que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. P.37-72.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2012. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional da Juventude. **Portal da Juventude**. Estatuto da Juventude. Brasília, 2014c. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/estatuto>>. Acesso em 19 jul 2016.

CACCIA-BAVA, A.; COSTA, D.I. P. O lugar dos jovens na história brasileira. In: BAVA, A. et al. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. p. 63-114.

**CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 N° 24, p. 40-52. 2003.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAIRELL ET. AL. (org) **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

GIL, Carmem Zeli Vargas. Jovens e juventudes: consensos e desafios. In: **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan/abr 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. Questionário de Perfil dos Estudantes do IF Farroupilha, 2016.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, Mar. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100117&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100117&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 Nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656124>.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo da juventude. In: CAMARANO, Ana Amélia (org). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-169.

MARGULIS, Mario. Juventud o juventudes? In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V. 1, n. 1 (dez 1983). Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

MARGULIS, M. URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In MARGULIS, M. **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1998, p. 13-30.

MELO, Luciana Cezário Milagres de et al. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia**: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade FUMEC, Belo Horizonte. Ano 9. N. 12. P. 161-168. Jan/jun.2012.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira e Educação**, n. 5 e 6. Anped, 1997.

NOGUEIRA, Gilmaro. COLLING, Leandro. Homofobia, heterossexualismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade. In: COLLING, Ana Maria. TEDESCHI, Losandro Antônio (orgs). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2015.

NOVAES, Regina. **Nada será como antes**: notícias das juventudes sul-americanas. Observatório da Cidadania, 2007. Disponível em <http://www.social->

watch.org/sites/default/files/pdf/en/panorbrasileirod2007\_bra.pdf Acesso em set 2016.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. Violência, educação e autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In **Escola, Conflitos e Violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p. 133-148.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, nº 5/6. 1997.

POWER, S. Missing. A sociology of education of the middle class. In: DEMAIE, J. (org) *Sociology of education today*. London: Palgarve Macmillan, 2011. Apud NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. In: DAYRELL, Juarez et al (org). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. <https://www.wmccann.com/estudos/a-verdade-sobre-os-jovens/>

RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia; CARRANO, Paulo. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Rio de Janeiro: IBASE, 2005.

SALVA, Sueli; RAMOS, Ethiana Sarachin; RAMOS, Nara *Vieira*. Juventude e Ensino Médio: os processos de afastamento da escola. In: **Educação**. Santa Maria, v. 41, n. 1. P. 171-182. Jan/abr. 2016.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. **Juventude e escola: reflexões em torno da relação entre professor e aluno**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez, 2004.

TOMAZETTI, Elisete et al. **Os sentidos do Ensino Médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAIRELL ET. AL. (org) **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

## **SOBRE AS AUTORAS**

**Aline Adams** – Bacharela em Direito pela UFSM (2006), licenciada para atuação na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica pela UFSM (2011), mestra em Ciências Criminais pela PUCRS (2010), mestra em Educação pela UFSM (2018), doutoranda em Direito pela URI. Professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), campus São Borja-RS. Email: [aline.adams@iffarroupilha.edu.br](mailto:aline.adams@iffarroupilha.edu.br)

**Nara Vieira Ramos** - Licenciada em Matemática pela UFSM (1990), mestra em Educação pela UFSM (1997), doutora em Educação pela UFRGS (2004), pós doutora em Metodologias Participativas realizado na Universidade Complutense de Madrid – Espanha (2012-2013). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM. Email: [naravr@terra.com.br](mailto:naravr@terra.com.br)

## CAPÍTULO 3

# ESCOLA PRA QUÊ? OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO PARA O JOVEM

*Monica Izilda da Silva*  
*Daniel Fernando Bovolenta Ovigli*

Este capítulo faz um convite para a reflexão acerca do Ensino Médio oferecido nas Escolas Estaduais da cidade de Uberaba-MG, a partir de como o próprio jovem se vê nesta escola, de se pensar em uma escola e em uma educação pública que de fato tenham sentido na vida destes Jovens.

As ações com a Juventude fazem parte de uma política nacional recente. Após dez anos de tramitação e de muitas mobilizações sociais, o Estatuto Nacional da Juventude foi regulamentado em 05 de agosto de 2013, por meio da Lei nº 12.852, com vigência a partir de 02 de fevereiro de 2014. Estabelece em seus artigos a promoção da aprendizagem, a autonomia, o diálogo e o respeito. E, ainda, em seu artigo 26, o acesso à comunicação e à livre expressão, a produção de conteúdo, individual e colaborativo, e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Assim, esta pesquisa inseriu-se em um movimento de buscar junto aos Jovens os sentidos da escola, as relações sociais que são estabelecidas no meio escolar, considerando suas perspectivas acerca de como a escola deveria ser e de que forma poderiam acontecer mudanças rumo a um Ensino Médio mais dialógico e considere as reais demandas deste público.

## APRESENTANDO A PESQUISA DESENVOLVIDA

Para dialogar com estas questões e na busca de conhecer estes Jovens e os sentidos atribuídos por eles à escola e ao processo ensino aprendizagem, a compreensão enquanto sujeito, como o mundo é apreendido, como se dá esta construção enquanto sujeito que transforma a si próprio, contaremos com o aporte teórico de Charlot (2001), que ressalta a importância em aprender participando em um processo de libertação e de humanização, particularmente voltado à Juventude.

Na busca dos sentidos para os Jovens em estudar e construir conhecimentos, a autora Abramovay (2015), coordenadora de pesquisas sobre Juventude, se alicerça em Freire (1995), Charlot (2001) e Dayrell (2007), para promover provocações que nos conduzem a refletir sobre a importância em estabelecer diálogos com os Jovens, tendo em vista entender as razões que os levam a frequentar ou não as escolas.

Dayrell (2007), com uma atuação destacada nos projetos e movimentos juvenis nacionais e locais, pesquisador nos temas juventude, cultura e educação, tem como princípio as relações entre juventude e escola. Relações estas pautadas na maioria das situações em tensões e desafios. Relações essas que precisam buscar sentidos conforme ilustra Paulo Freire, para quem os olhares devem ser voltados para “o outro”. Neste sentido, esses autores defendem relações sensíveis entre os Jovens e a escola, estabelecida por meio dos sentidos, nas relações com os Jovens, pelas quais tornam-se produtores de conhecimento para serem transformadores atuantes do mundo.

O escopo desta pesquisa, então, residiu em investigar a tríade Jovem - Ensino Médio - Escola, com vistas a responder à seguinte questão: “Quais significados são atribuídos pelo jovem estudante de Ensino Médio às escolas da rede pública estadual de Uberaba-MG?”

O objetivo geral consistiu em sistematizar a percepção de jovens do Ensino Médio no que diz respeito às relações por ele estabelecidas com a escola. A pesquisa foi realizada em três Escolas Estaduais de Ensino Médio do município de Uberaba, localizadas em diferentes regiões da cidade (Leste, Oeste, Norte), com perfis diferentes, com o devido

agendamento junto aos Gestores para apresentar a pesquisa e obter o consentimento para seu desenvolvimento. Na oportunidade cada gestor convidava as Lideranças Juvenis das respectivas escolas para participarem e conhecerem a proposta, tendo em vista participar ou não da pesquisa. Cada Escola Estadual da Superintendência Regional de Uberaba possui uma Liderança, fruto de um trabalho de fomento ao protagonismo realizado junto às escolas.

Para cada Liderança Juvenil foram entregues 20 (vinte) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para que, conforme sua inspiração, indicassem Jovens de cada ano do Ensino Médio que pudessem corroborar com a pesquisa de modo que, no mínimo, tivéssemos 5 (cinco) Jovens de cada ano de escolaridade do Ensino Médio nos Grupos Focais (GF). Destaque-se que a faixa etária dos Jovens está compreendida entre 14 e 17 anos.

Como a indicação ficou sob a responsabilidade de cada Liderança Juvenil e, para a participação nos GF havia a necessidade do consentimento dos responsáveis e alguns Jovens, no dia da realização dos GF, até desejavam participar, mas não haviam levado os termos assinados, não puderam participar. Por isso, nos GF, a divisão dos Jovens por ano de escolaridade não ficou tão exata conforme previsto inicialmente no projeto. Nos GF havia, por vezes, mais alunos de um determinado ano de escolaridade do que outros, mas em cada um tivemos a participação dos três anos, sempre com o mínimo de 5 (cinco) participantes.

Os grupos focais foram realizados com Jovens e lideranças juvenis das escolas selecionadas para a pesquisa, respeitando o roteiro e a percepção das questões propostas e até mesmo, quando necessário, reflexões acerca da solução para as questões levantadas. Para a realização dos GF frequentamos as escolas para compreender não apenas as falas, mas o contexto no qual os Jovens estavam inseridos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”. Por isso a necessidade deste deslocamento até o lócus da escola, para que as falas não se tornassem “ocas”. O registro das falas foi realizado por meio de audiogravação seguida de transcrição minuciosa que tentasse captar

as emoções e os anseios dos Jovens participantes. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48): “[...] a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Na transcrição buscamos preservar a riqueza dos detalhes de cada fala e percepção.

É importante ressaltar que esta metodologia foi ao encontro de nossa proposta, já que apresentou um formato flexível oportunizando seguir com as discussões e retornar quando necessário, durante o desenvolvimento do roteiro. Ainda sobre o GF se faz necessário ressaltar a importância deste método no âmbito da compreensão para a percepção dos Jovens acerca de seu contexto. Nesse aspecto, Franco (2008, p. 08) reitera que: “as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais”. Pensando em todo o caminho trilhado com esta pesquisa, fizemos a opção de adotar pseudônimos para os Jovens (J) e Escolas Pesquisadas (E), considerando que foram três escolas e, tendo em vista a limitação quanto ao número de páginas previsto para este texto trouxemos, de cada escola, um Jovem para dialogar com as categorias levantadas. Adotamos, então, a seguinte codificação:

**E1 J1 (Região Oeste)**

**E2 J2 (Região Norte)**

**E3 J3 (Região Leste)**

Para tanto, será apresentado na próxima seção trechos de falas dos Jovens a partir dos Grupos Focais com categorias extraídas do trabalho de Abramovay (2015), para se conhecer a escola a partir dos sentidos e relações estabelecidas pelos Jovens.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

As oito categorias abaixo listadas foram extraídas do trabalho de Abramovay (2015) e adaptadas para nossa pesquisa. Destaque-se que,



nas falas dos Jovens abaixo transcritas, as pausas foram respeitadas a partir do uso de reticências:

### **Perfil dos jovens pesquisados quanto a características sociodemográficas**

Como a escolha das escolas ocorreu em regiões distintas da cidade de Uberaba, partimos do pressuposto em conhecer e reconhecer o perfil dos Jovens pesquisados envolvendo escutas sobre com quem moram, se tinham filhos ou não, se trabalham e, nos casos afirmativos, quantas horas trabalham, estrutura etária e a formação dos pais.

Cada GF apresentou realidades diferentes que foram fundamentais para entender a percepção dos Jovens quanto à escola, detalhada conforme falas abaixo transcritas:

*Estudo e faço cursinho! (E1J1)*

*Eu trabalho no protocolo da UFTM, como Menor Aprendiz! (E2J2)*

*Eu estudo aqui de manhã e faço curso à tarde no SENAI! (E3J3)*

Realidades diferentes foram expressas na realização dos GF, sendo fundamentais para entender a percepção dos Jovens quanto à escola, detalhada conforme falas dos próprios participantes nos grupos pesquisados.

Diferentemente dos Jovens da Escola E1, que estão matriculados em um cursinho particular para facilitar o acesso à vida acadêmica, os Jovens das Escolas E2 e E3 não têm muitas escolhas, mesmo que queiram cursar o Ensino Superior pois, antes, são induzidos ao mundo do trabalho.

Relatam, inclusive, buscar profissionalização por meio de cursos para rápida atuar inserção no mundo do trabalho. Mas, diante desta perspectiva, será que frequentar um curso profissionalizante é garantia de trabalho? Segundo pesquisa realizada pelo IBGE (2017):

*No Ensino Médio, o percentual de estudantes frequentando curso técnico chegou a 9,0% (812 mil alunos), em 2014, com prevalência da rede pública (55,1%) e da dedicação ao estudo (71,4% não estavam ocupados). Os estudantes de nível técnico no Brasil tinham rendimento domiciliar per capita mais alto (R\$ 822) do que o dos estudantes de Ensino Médio de cursos não técnicos (R\$ 763). Entre as pessoas que anteriormente frequentaram o Ensino Médio, 9,3 milhões haviam cursado a modalidade técnica (12,3%), 93,1% concluíram esse curso e 40,3% nunca trabalharam na área de formação do curso concluído.*

Tais dados respondem à inquietação de que um curso técnico não garante emprego ou até mesmo trabalho, já que se colocam como conceitos distintos. De acordo com Antunes (2001), “trabalho” está ligado à realização profissional e “emprego” à obtenção de renda, estendendo o debate também à precariedade nas relações laborais, ora protegidas por direitos, ora por situações precárias e inseguras.

### **História de vida e trajetória escolar:**

Neste eixo percorre-se pelas falas dos Jovens para investigar o lugar que a escola ocupa na vida de cada um. É importante destacar que ocupa um lugar de significados para eles, pois vislumbram conseguir trabalho no futuro, para melhorar as condições financeiras, ou até mesmo para acessar o Ensino Superior, ainda que haja exceções, mas também conseguem tecer considerações críticas acerca da Educação como um todo, como apresentam as falas:

“O Brasil como um todo, ele não incentiva pesquisas científicas! Barram conhecimento... barram as curiosidades, os anseios Jovens de procurar o novo pra entrar numa questão (tipo) de quanto mais você sabe, mais você vai questionar. Talvez seja mais um medo, do que uma rebelião de pessoas questionáveis pode fazer com uma realidade inserida...” (E1J1)

Os jovens anunciam nas suas vozes desencontros de percepções com a escola, que nos provocam e ao mesmo tempo apresenta a urgên-

cia em se resgatar com estes Jovens as relações neste espaço e com os diferentes atores, que ao mesmo tempo são próximos e tão distantes no âmbito das ações pedagógicas, já que os motivos que os levam ir para a escola, são:

*Meu pai me obriga...(E2J2)*

*Pra não ficar parado à toa!!! Fazer Medicina! (E3J3)*

Acreditamos que a escola precisa construir a sua identidade sociocultural e não ser reduzida apenas para a obtenção de sucesso profissional, ou que os Jovens se sintam obrigados a frequentarem e até mesmo para preencher o tempo, como pontuou a J3 da Escola E3. A escola precisa ir além, incentivando os Jovens a produzir conhecimento. O sucesso profissional é bem-vindo desde que seja reflexo das atividades formativas ao longo da vida escolar. Destacamos que o conhecimento precisa ser valorizado pelos estudantes, por nós educadores, ainda antes, bem como por políticas públicas. Os espaços escolares precisam ser ocupados pelos Jovens de forma participativa e criativa e, assim, estreitar laços. Talvez aí esteja a necessidade de a escola sair da sombra da consciência para poder realizar uma educação libertadora e respeitada na sua essência (FREIRE, 1999).

## **Percepção sobre a Escola e a Educação**

A percepção sobre a escola e a educação também é diferente sob os diferentes olhares levantados nos Jovens nos GF. Os Jovens apresentam seus sentimentos com relação à escola, as dificuldades que enfrentam e os motivos que os levaram a escolher as escolas que frequentam.

*Eu cheguei a ir pra uma outra escola, mas não me adaptei e quando consegui a vaga aqui, foi uma diferença bem grande. O ensino aqui é muito diferente... Próximo à minha casa por*

*ser considerada periferia e tal... não são escolas muito comprometidas e que garantem um futuro muito promissor dos alunos como aqui! (E1J1)*

Em diálogo com esta fala, recorremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em especial seu artigo 3º, que contempla a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e refletimos que nenhum jovem deveria ter que se deslocar de suas localidades e, em especial das Escolas de seus bairros, para buscar escolas consideradas melhores, todas deveriam oferecer um ensino de qualidade aos estudantes.

Os Jovens da Escola E1 a reconhecem como uma das melhores entre as públicas da cidade, mas fazem apontamentos críticos quanto aos casos de indisciplina dos estudantes que mascaram, por vezes, os sentidos com a escola, favorecendo desencantamentos o que, segundo Abramovay (2015, p. 65):

*[...] alerta para a importância de mais discutir o lugar do ensino e da escola na modelação de vontades dos alunos, tendo em vista que a subjetividade se entrelaça com um objeto de referência básico e objetivo, qual seja, a socialização pelo conhecimento e modos de vida em sociedade, que seriam próprios da escola.*

Entre as principais dificuldades que os Jovens das Escolas estaduais enfrentam para estudar, destacamos:

*Porque não é muito dinamizado o estudo... é muito padronizado ainda .... É o modelo da segunda Revolução Industrial... Fileiras, todos sentados... talvez isso faça com que o aluno comece a entender que isso aqui não seja tão a área dele, ele não se identifique, ainda mais a nossa geração...(E1J1)*

E1J1 critica a escola tradicional, traduzida pelas “cadeiras enfileiradas”, fazendo-nos a recorrer a Freire (1999) e a concepção de “educação bancária”, educação que engaiola a liberdade de expressão ou de participação. E1J1 é incisiva em sua fala, justificando o desinteresse dos colegas durante as aulas. Afirma que provoca um movimento espiral de desinteresses por parte de outros estudantes, que acabam atrapalhando as aulas e desmotivando.

### Os porquês da frequência à Escola

Apesar de todos os fatores que distanciam os Jovens das escolas, em especial do Ensino Médio, os participantes reconhecem a importância da escola na busca pelo conhecimento e por oportunidades:

*Eu gosto muito de aprender... Quanto mais eu aprendo, eu acho melhor pra mim...Que agrega não só o meu lado profissional, mas também como ser humano...Toda relação que você tem dentro de uma escola, com alunos, professores, diretores, ou pessoas que vem de fora como Universidades são relações que vão agregar a nós como seres humanos também... Eu acho muito importante isso...(E1J1)*

E1J1 dialoga com Charlot (2005) quando tem a clareza da função máxima da escola, que é o encontro nas relações que são estabelecidas com os outros, consigo mesmo e com o saber. Entende a importância destas relações, identificando-se como um ser inacabado em constante construção social. Para ela, uma escola de qualidade é a que tem “qualidade social”, pautada na riqueza das relações, com a responsabilidade de transformar os espaços escolares em espaços significativos. Além da busca pelo conhecimento, faz-se necessário que os Jovens sejam protagonistas de sua própria formação, que se encontrem consigo mesmo, com os outros e com os saberes.

Refletindo quanto à importância do conhecimento, das relações estabelecidas, da metodologia de projetos e da importância da iniciação científica, faz-se necessário repensar os desejos destes Jovens, o que querem vivenciar no Ensino Médio e, assim, pensar em desejos e vivências, o que impacta a reflexão acerca do Currículo destes espaços e sujeitos. Brasil (2013, p. 20) corrobora quanto à necessidade de um currículo para o Ensino Médio integrador e plural que:

Assegure conhecimentos e saberes científicos, éticos e estéticos garantindo um Ensino Médio a partir da diversidade dos seus sujeitos, garantindo um direito básico nesta etapa de educação básica com um grau de universalidade histórica construída nessa diversidade.

E para superar este currículo do Ensino Médio fragmentado e herdado ao longo dos séculos, nos deparamos com desafios para um currículo na perspectiva da formação humana integral, como:

Ser inclusivo e intercultural para ir ao encontro dos “Jovens” em sua pluralidade;  
Que proporcione um caminho inovador;  
E que supere o ideário do dualismo entre a formação geral e fragmentada.

Os porquês de se frequentar a escola desafiam o encontro da formação humana integral que envolva relações com o saber, a pesquisa, a tecnologia e o trabalho, colaborando para a construção de uma identidade curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

## **Relações sociais na escola**

As relações sociais apresentam ser um problema apontado nas falas dos Jovens, principalmente quando se referem aos casos de indisciplina e de irresponsabilidade com as atividades escolares:

*Acho o que me incomoda é a falta de comprometimento porque as vezes as pessoas não estão interessadas, mas às vezes eu tô...*

*Então isso acaba me atrapalhando a prestar atenção no que está interessando! (E2J2)*

*Eu não deixo imune os professores... Acho que todo mundo já passou, pelo menos uma vez na vida... por um professor que não tinha didática... que não se interessava... que virava na sua cara e dizia “você tá aqui pra passar de ano e eu tô aqui pra ganhar dinheiro” ... e daí acreditar que ... Na minha infância centenas de professores falaram isso: eu tô aqui para ganhar dinheiro ...Não tô aqui pra te ensinar ser alguém na vida...(E1J1)*

Os Jovens expressam também nas falas a insatisfação com determinados professores e aulas e, sem querer apontar culpados ou inocentes nestas relações que são estabelecidas no contexto escolar, faz-se necessário que a escola repense o seu papel e o defina com clareza, por exemplo, *Para quem é o Ensino Médio?*. Os Jovens concebem nas falas quem seria um bom professor, as relações que estabelecem com a Gestão e com os colegas. Dayrell (2003, p.43) considera que o “desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere”. Assim, é necessário à escola superar o desafio de saber lidar com a prática juvenil, definir com clareza o tipo de relação estabelecida. Os Jovens se identificam a partir das relações que são estabelecidas, isso faz parte da construção social, por estarem em uma fase de construção, de identidades inacabadas. E, para encontrar a essência nestes encontros, é preciso buscar compreender as identidades juvenis levando-se em consideração as formas de socialização com os amigos, familiares e suas “galeras”. O respeito às suas diversidades de gêneros e territórios, entre outros. A sua música e sua arte. O movimento político de ir para às ruas e, por fim, e não menos importante, o mundo virtual como espaço de expressão (BRASIL, 2013).

Os Jovens têm outras habilidades de se comunicar, de existir e de viver. E pensando na importância do papel de mediação da escola: “Educar neste cenário nos pede uma maior inserção no universo juvenil:

estar próximos dele e aprender a ouvi-lo, mapear suas potencialidades e estabelecer relacionamentos interpessoais e significativos” (BRASIL, 2013, p. 52).

## O bom Professor

Posteriormente à discussão referente às relações estabelecidas pelos Jovens, estes verbalizam a definição de ‘bom professor’ e o que mais chama a atenção é que os melhores professores não são aqueles que usam recursos avançados de tecnologias ou afins, mas aqueles que simplesmente olham nos olhos dos Jovens e conversam com eles, pautando-se em contextos educativos significativos:

*Eu adoro a aula dela... ... a gente fica lá debatendo com ela... Conversando com ela... O professor se sente ... Melhor quando ele percebe... Olha tem alguém querendo ouvir o que eu tenho pra dizer (sabe?) ... tem alguém querendo partilhar conhecimento comigo... porque não é apenas receber pra isso... É compartilhar... É trocar conhecimento ... (E1J1)*

Aparece também nas falas o descontentamento com professores que ignoram os estudantes fora dos espaços escolares, como desabafa o Jovem da Escola 2:

*Aqui quando bate o sinal, nem cumprimenta a gente na rua! (E2J2)*

A profissão do professor se concretiza no encontro com o outro, levando em consideração sua história e seus valores (SILVA, 2013). Silva (2013, p.86) destaca os conhecimentos necessários à docência:

Os conhecimentos e saberes necessários à docência não se restringem apenas aos conhecimentos adquiridos nos centros de educação formal, mas também nos conhecimentos experiências e vivências em que o professor viveu e convive, e essas se relacionam na constituição e



formação desse docente, sendo um processo complexo, que não se resume em uma lista de habilidades e competências a serem aprendidas e praticadas e, muito menos, um processo estático, com início e fim, é um processo dinâmico e contínuo.

Na tentativa de compreender estas relações entre aqueles que são considerados bons professores e seus estudantes, é preciso conceber que ambos fazem parte de um cenário social que extrapola os muros da escola, sendo necessária comunicação ativa entre estudantes e professores, bem como interação e entrelaçamento entre tais sujeitos. É um desafio a ser trabalhado pelos professores, já que se espera o cuidado com o outro, sua forma de se expressar, em uma perspectiva de ressignificação, de mediação e de troca de conhecimentos, considerando a escola como espaço no qual devem “borbulhar” conhecimentos pensando que, onde não borbulham conhecimentos e respeito, borbulham críticas.

### Considerações sobre as disciplinas

Os Jovens nesta questão não fazem considerações relativas às **disciplinas** integrantes da matriz curricular do Ensino Médio, mas destacam os **professores** com os quais mantêm relação de confiança, carinho e de reconhecimento. Moran (2012, p.79) provoca: “Por que, nas mesmas escolas, nas mesmas condições, com a mesma formação e os mesmos salários, uns professores são bem-aceitos, conseguem atrair os alunos e realizar um bom trabalho profissional, e outros não?”. Na tentativa de um ensaio mais próximo a esta provocação, talvez o caminho fosse respondido por meio das relações estabelecidas entre esses sujeitos. Esta aproximação é percebida pelo afeto nas falas ao mencionarem determinados professores:

*Nossa realmente a de Português foi minha grande incentivadora! Tudo que aprendi de Português, devo a ela! (E1J1)*

As falas dos Jovens evidenciam a influência nas relações estabelecidas com os professores, demonstrando a importância do vínculo

entre Educadores e Educandos, o que favorece a integração destes com o processo ensino-aprendizagem, conforme pontua (MORAN, 2012, p. 79-80):

Uma das formas de estabelecer vínculos é mostrar genuíno interesse pelos alunos. Os professores de sucesso não se preparam para o fracasso, mas para o êxito em seus cursos. Preparam-se para desenvolver um bom relacionamento com os alunos e para isso os aceitam afetivamente antes de os conhecerem, predispõem-se a gostar deles antes de começar um novo curso. Essa atitude positiva é captada consciente e inconscientemente pelos alunos, que reagem da mesma forma, dando-lhes crédito, confiança, alimentando expectativas otimistas. O contrário também acontece: professores que se preparam para aula prevendo conflitos, que estão cansados da rotina, passam consciente e inconscientemente mal-estar, que é correspondido com desconfiança dos alunos, distanciamento, expectativas pessimistas.

Em suma, as melhores disciplinas para este grupo, em especial, são de professores que possuem competência técnica e a sensibilidade para se relacionarem com o outro. Já nas Escolas E1 e E2, os Jovens nesta questão convergem nas falas a respeito das disciplinas, metodologia e postura dos professores:

*Que não fique só sentado e mandando a gente copiar de livro!*  
(E2J2)

*Quando a gente ter dúvida e poder tirar a dúvida sem levar patada do professor!* (E3J3)

Estas considerações, tecidas nos GF das Escolas E2 e E3, mantêm relação com a postura de determinados professores e, conforme Abramovay (2015, p. 119): “o estabelecimento do diálogo entre o professor e os alunos, quando os alunos se sentem bem tratados, podem conversar, têm as suas dúvidas esclarecidas e não são obrigados a copiar, os aproxima da disciplina”.

Talvez esteja aí o possível caminho de aproximação e significação

da escola com os estudantes, professores e áreas do conhecimento, em que professores se sintam motivados à construção de uma escola mais humana, ensinando e aprendendo e que, em uma via de mão dupla, os estudantes também estejam aptos e motivados para aprender e ensinar, como trata sensivelmente esta relação Freire (1999).

A escola precisa sair da dimensão “ideal” e investir em uma “escola real”, na qual o respeito e a admiração pelo outro sejam realidade. Que tenha um currículo claro, definido e que alcance a todos os estudantes independentemente de sua classe social ou escola. Que o compromisso da educação seja com os estudantes, para a promoção de uma educação de pública de qualidade e significativa.

### **Cultura Juvenil**

Esta categoria é iniciada com a fala da Jovem J2 (E2):

*Fica até tedioso da forma que é colocado pra nós! Todo dia a mesma coisa, dentro do mesmo padrão!! (E2 J2)*

A esta fala é possível agregar a preocupação de Moran (2012, p.8) ao destacar o engessamento de milhares de estudantes em modelos de ensino convencionais e sufocantes, considerando que:

Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em base de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais, da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais.

Esta escola engessada realmente se distancia cada vez mais dos estudantes do século XXI, de seu jeito de ser e existir, em suma, de sua cultura. Os Jovens possuem marcas próprias e se faz necessário que a escola acompanhe essas diferentes formas de expressão e com o que se

identificam. (REIS, 2014). Nas palavras de Moran (2012, p. 71) “a aprendizagem na sociedade do conhecimento não pode permanecer confinada à sala de aula, aos modelos convencionais. Um dos eixos fundamentais é mudar a configuração da escola, do currículo e do educador”.

O uso das tecnologias não aparece nas falas como causa de aproximação dos Jovens com a escola. Aparecem como “meio”, e não como resultado. O uso das tecnologias faz parte de uma das linguagens dos Jovens. Entretanto o que faz professores e estudantes se aproximarem, são segundo Moran (2014, p. 80-85), professores que:

*Sejam atentos a mudanças e aberto à atualização.*

*Escolham didáticas que promovam a aprendizagem de todos os alunos, evitando qualquer tipo de exclusão e respeitando as particularidades de cada aluno, como religião ou origem étnica.*

*Aceitam seus estudantes antes mesmo de os conhecerem;*

*Predispõem a gostar de seus estudantes;*

*Preparam aulas que facilitam aceitação;*

*Aproximam a teoria da prática e a vivência da reflexão teórica;*

*Que une sua competência intelectual, emocional e ética;*

*Que surpreende com novidades, técnicas e métodos significativos do processo ensino-aprendizagem.*

Em uma sociedade na qual as informações são tão velozes, pousar na certeza das informações fica arriscado. O “hoje” requer voos que buscam aprendizagem participativa e inovadora (MORAN, 2012).

## **Percepções sobre o Brasil**

Os Jovens pesquisados já nasceram na era da informação e acompanham em tempo real todos os acontecimentos e fatos que ocorrem no Brasil e no mundo, concebendo percepções de mundo que outras gerações não tinham. Quando questiono os Jovens nos três grupos é praticamente unânime a inquietação quanto a:

*A CORRUPÇÃO! (E3J3)*

*“A falta de incentivo na educação!!!” (E1J1)*

*“Pensam que não vamos virar ninguém (né?)” (E3J3)*

O acesso ao grande volume de informações a que se tem acesso, principalmente os Jovens que se destacam pela forma e facilidade pelas quais interagem com os aparatos, aumentam ainda a mais a responsabilidade da escola em abrir espaços de diálogo sobre estas percepções sobre o Brasil contemporâneo e em quais aspectos cada um pode contribuir para construir um país melhor para todos (REIS, 2014).

### **Que Escola criticam e que Escolas querem os Jovens**

Os Jovens, quando questionados sobre a escola que têm e a escola que desejam, partem de diferentes anseios como infraestrutura, até as críticas quanto às metodologias das aulas que têm e aulas que desejam, o uso das tecnologias e as relações que são estabelecidas, conforme falas:

*Mudar a escola, os professores, mudar tudo! Assim não está dando mais! (E3J3)*

*Não ver a gente só como aluno, mas como amigo, uma pessoa mais próxima... (E2J2)*

*O laboratório de informática com toda certeza! (E1J1)*

A escola que os Jovens querem precisa transpor barreiras afetivas e tecnológicas. Abramovay (2015) faz considerações importantes quanto à importância de uma infraestrutura adequada para os espaços escolares, de forma que seja um espaço agradável para toda a comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento de suas potencialidades

Além da importância de proporcionar a infraestrutura adequada nos espaços escolares, os Jovens também desejam uma escola que valorize suas diferenças e autonomia, que para Dayrell (2007, p. 1125) demande principalmente dos professores “(...) postura de escuta – que se

tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida”.

O exercício da escuta é desafiador, principalmente por exigir habilidade de compreensão e zelo por quem está falando, de modo a assegurar e fortalecer as relações sociais não só na escola, mas na vida também.

## CONCLUINDO A PESQUISA

Entendemos ser importante retomar a pergunta inicial da investigação proposta, já que a pesquisa revelou elementos e informações fundamentais e desafiadoras para serem confrontados e modificadas tanto por escolas e respectivas equipes pedagógicas, como também por políticas públicas: “Quais significados são atribuídos pelo jovem estudante de Ensino Médio às escolas da rede pública estadual de Uberaba-MG?”. E, mais especificamente:

O que o jovem pensa sobre o Ensino Médio e quais são as suas perspectivas de estudo?

O que os Jovens pensam sobre a escola?

A escola para os Jovens pesquisados é uma escola que, apesar de ser ocupada por eles, não se sentem pertencentes a ela. Para eles é uma escola confinada aos muros e aos seus ideais de um incentivo ao protagonismo Juvenil distante.

Para além da pesquisa, da escuta dos Jovens nos três grupos focais, remanescem desejos de mudança para o “Ensino Médio e a Escola”. Desejos que requerem reconhecimento de políticas públicas, de sensibilização e vontade de diferentes autores que possam expressar um compromisso primordial com a “Educação” e, em especial, com os Jovens.

As vozes ouvidas ao longo da pesquisa são vozes de Jovens que reconhecem a importância da Escola e do Ensino Médio, mas que fazem apontamentos frustrados, sinalizando um desencantamento com esta fase tão importante e decisiva em suas vidas.

As vozes traduzem que mesmo o Ensino Médio tendo sido reconhecido no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 como etapa final da Educação Básica (BRASIL, 1996), há a necessidade e urgência de ajustes de forma a preencher falhas no acesso e na permanência dos Jovens nas escolas e, em especial, no Ensino Médio.

Na tentativa de cumprir com nosso objetivo de investigação quanto a mapear a percepção do jovem de Ensino Médio, especialmente no que diz respeito às relações estabelecidas com a escola, julgamos importante ressaltar que Jovens compreendidos na mesma faixa etária e oriundos de escolas públicas situadas na mesma cidade, evidenciam diferentes sentidos por eles atribuídos à escola:

No Grupo Focal realizado na Escola E1, que se localiza em um território mais central e de Classe Média, os Jovens pesquisados possuem um vínculo com a Escola, com a leitura e com o Ensino Médio, priorizando o desejo acadêmico de continuidade dos estudos, não enxergando o Ensino Médio como uma etapa de terminalidade na vida escolar. A relação que possuem com a Escola e, em especial com o Ensino Médio, se difere dos demais GF, já que suas vozes expressam prazer em aprender. Sem a pretensão de fazer generalizações quanto à relação dos Jovens de uma classe social e econômica mais favorável do que as demais, reconhecemos a importância em não limitar a condição social dos estudantes aos resultados escolares exitosos, já que existem muitas outras situações que permeiam o fracasso e o sucesso escolar.

Nos Grupos Focais E2 e E3, os Jovens abrem um abismo com as vozes no que se refere à relação com a escola e com o Ensino Médio e, principalmente, a relação com o “saber”. Admitem a importância da escola não para a construção de conhecimentos em especial, mas para a obtenção de um emprego, para conseguirem comprar uma casa, um carro, enfim, falas que emanam com naturalidade de Jovens de um estrato social mais desfavorecido quando comparada aos Jovens do Grupo Focal realizado na Escola E1. Não possuem residências fixas, moram em casas alugadas, fazem parte das camadas menos favorecidas. As nos GF realizados nestas duas escolas se movem para relações complexas com a

Escola e com o Ensino Médio, mantendo certa distância entre “estar” na escola e o processo “ensino-aprendizagem”.

A escola ideal, nos três GF, é a escola que os reconhece, que seja menos desigual e injusta, que os “profissionais desta escola” reconheçam que “os muros ruíram”, que suas experiências, demandas e necessidades sejam consideradas (DAYRELL,2007).

Nesse sentido, buscamos com a pesquisa apresentar elementos que pudessem colaborar para uma escola que esteja disposta a mudar de postura frente ao encontro com o outro, valorizando-o, bem como a participação, o diálogo e a liberdade de expressão, excluindo qualquer diferença e distanciamento que negue direitos ou adie o enfrentamento deste desafio que é hoje o Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. **Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas**: por que frequentam? Flasco – Brasil, OEI - MEC, 2015.

ANTUNES, R. **A questão do emprego no contexto da reestruturação produtiva do trabalho no final do século XX**. In: HORTA, C. R.; CARVALHO, R. A. A. (Org.). Globalização, trabalho e desemprego. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

BIKLEN, S., BOGDAN, R. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Portugal, 1994.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos Jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm)>. Acesso em 01 abr. 2017.

CHARLOT, B. (Org.). **Os Jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.



DAYRELL, J. A escola faz Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1105-1128, out.2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, Belo Horizonte, 2003, p.43.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PAS - Pesquisa Anual de Serviços, 2007**. [Online] Disponível://www.ibge.gov.br/home/estatistica/ecnomia/comercioeservico/pas/pas2007. Arquivo consultado em 11 de junho de 2007.

MORAN, M. J. **A Educação que desejamos- Novos Desafios e Como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

REIS, B. **Culturas Juvenis e tecnologias**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

SILVA, W. F. **Pontos e contrapontos do Ensino Médio público de Uberlândia/MG**. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

## Sobre os autores

**Mônica Izilda da Silva** – Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro/FCETM (1997). Licenciada em Matemática pela Faculdade Claretiano (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM (2019). É analista da divisão pedagógica do Governo do Estado de Minas Gerais. E-mail: monica.silva@educacao.mg.gov.br

**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli** é doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). É docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), onde atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFTM). E-mail: daniel.ovigli@uftm.edu.br

## CAPÍTULO 4

# JOVENS MULHERES E EXPRESSÕES DA IDENTIDADE POLÍTICA QUILOMBOLA EM TRÊS COMUNIDADES DIFERENTES<sup>1</sup>

*Beatriz Corsino Pérez*  
*Gustavo Barbosa Silva*  
*Liliane Santos Pereira Silva*  
*Saulo Luders Fernandes*  
*Suzana Santos Libardi*

### **QUANDO EU ESTOU, EU SOU: a identidade política de jovens quilombolas**

Neste trabalho, abordamos como jovens de três comunidades quilombolas distintas expressam suas identidades políticas, com base em seus discursos e práticas cotidianas. Discutir a produção das identidades políticas de jovens mulheres quilombolas é posicionar a Psicologia com um olhar ligado à produção da subjetividade coletiva e territorial de povos tradicionais que estiveram/estão à margem dos espaços de poder da sociedade. Trata-se de realocar a produção do saber acadêmico, investigando realidades contra-hegemônicas, elaborando alianças, desconstruções, produzindo novas práticas e instaurando paradigmas do conhecimento científico que visibilizem e reconheçam alteridades em curso, as quais fogem ao padrão hegemônico de ser jovem, na sociedade contemporânea.

<sup>1</sup> Agradecemos às lideranças comunitárias, que foram parceiras na realização dos trabalhos nos territórios, e às jovens que participaram da pesquisa. Aos órgãos financiadores: FAPERJ, PIBIC-UFF, PROEX-UFF, PROEX-UFAL, PIBIC-UFAL, PET-Nesal.

Entendemos a juventude não apenas como grupo etário, de pessoas que compartilham determinada faixa etária, mas como um fenômeno cultural determinado por certas condições materiais e objetivas. A partir da abordagem geracional (MANNHEIM, 1982), torna-se interessante problematizar como as jovens mulheres se afirmam como quilombolas, e de que maneira há o enlace entre as categorias de classe, gênero, raça, etnia e geração, em suas narrativas.

Mannheim (1982) rompe com o significado de geração, amplamente difundido, de que a data de nascimento a designa, ou de que as pessoas que nasceram numa mesma época fazem parte da mesma geração. Outros fatores relativos à ordem social incidem mais sobre a formação de uma geração. Nos termos do autor, elementos importantes da estrutura social atravessam profundamente os indivíduos e, por isso, apesar de terem nascido numa mesma época, podem ou não constituir uma mesma geração. Todavia, observa-se que, no grupo geracional propriamente dito, seus integrantes são coetâneos. Por conseguinte, nem todas as pessoas nascidas numa mesma época constituirão necessariamente uma geração, embora as/os integrantes de um grupo geracional tenham nascido geralmente numa mesma época.

Assim, compreendendo a geração como um fenômeno cultural, a idade é menos relevante do que o compartilhamento de uma experiência histórica comum, ou seja, a “conexão geracional” – este é precisamente o elemento mais importante para a constituição de uma geração (WELLER, 2010). O fato de os indivíduos serem coetâneos os localiza num momento semelhante da história e dos acontecimentos sociais e políticos. Estão dadas, pois, as condições para vivência de experiências comuns.

Todavia, nem sempre a posição geracional possibilitará a produção de conexão entre seus membros, de sorte a haver compartilhamento das experiências social e histórica que influenciam todos eles. Para além da geração, vários outros marcadores sociais, como classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual e território, perpassam a posição geracional da juventude, de modo a distinguir profundamente as experiências dos vários grupos de jovens, no contexto social brasileiro. Essa realidade faz

da juventude, no Brasil, uma categoria social que não corresponde a um grupo coeso ou a uma unidade (GROPPO, 2000). Nesse sentido, buscamos compreender se há um compartilhamento geracional entre jovens mulheres de três comunidades quilombolas diferentes. Será que há uma compreensão comum do que é ser quilombola hoje? Como articulam as questões geracionais, étnicas e raciais, em seus discursos? Quais experiências de vida as aproximam e as distanciam? Essas e outras questões motivaram o presente trabalho.

Os processos de colonização dos países latino-americanos levaram à constituição de espaços territoriais marcados por práticas de racialização e heteronormatização das relações sociais. Essas formas de organização são articuladas através de relações de poder e mecanismos de opressão que infligem modos de ser aos povos colonizados (FERRARA, 2019). Tais formas de organizações dominantes se expressam, nas relações étnico-raciais, na supremacia branca que produz dispositivos os quais cristalizam formas de existência aos seus moldes brancos, burgueses, ocidentais, machistas e héteros, relegando aos povos latino-americanos uma posição de subalternidade histórica, em que é preciso forçadamente embranquecer-se (FANON, 2008).

Os imbricamentos dessas formas de regência social levaram à formação de espaços relacionais diversos, pautados em marcadores sociais que desumanizam sujeitos negros, indígenas, mulheres e crianças, grupos sociais marcadamente invisibilizados, que, assim, passam por processos patologizantes e/ou são destituídos do reconhecimento de suas atividades intelectuais, culturais e seus modos de viver, como acontece com as comunidades quilombolas que historicamente vivem processos de marginalização e invisibilidade. Para não cair em definições abstratas das realidades dos quilombos, no Brasil, Arruti (2008) concebe o quilombo como um espaço aberto, sempre “em curso”, com o intuito de não caracterizar de forma determinante um único modo de formação do que seria uma comunidade quilombola. Tal sofisticação conceitual deve-se por compreender a gama de sentidos e significados que o quilombo carrega, política e historicamente:

*[...] vale ressaltar que ao apreendermos o quilombo como um objeto em disputa, em processo, aberto, não estamos afirmando-o como um signo sem significante. Pelo contrário, estamos reconhecendo que, entre a enorme variedade de formações sociais coletivas contemporâneas, que derivaram direta ou indiretamente das contradições internas ou mesmo da dissolução da ordem escravista e o termo “quilombo” há uma construção conceitual: o “significado contemporâneo de Quilombo”. (ARRUTI, 2008, p. 102).*

A compreensão sobre os territórios quilombolas deve acompanhar os campos de disputas discursivas, semânticas, econômicas, políticas e subjetivas que os perpassam. Esse cuidado nos leva a compreender tais territórios como “definições em curso” (ARRUTI, 2008), o que exige dos/as pesquisadores/as e profissionais que nesses territórios atuam um olhar cuidadoso para as linhas que se tracejam no território e concorrem para suas definições. Nesses campos de disputa, necessita-se considerar os variados discursos que são impostos aos territórios quilombolas, na pressuposição de como a produção discursiva pode colaborar para uma sociedade com procedimentos de exclusão, silenciamento, invisibilidade, pela forma como faz circular ou segmentar as discursividades, conforme mencionado por Foucault (2014, p. 8):

*[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.*

Assim, no debate sobre comunidades quilombolas, devemos verificar quais estratégias e dispositivos de poder redistribuem os recursos e narrativas sobre os quilombos em definições cristalizadas que lhes atribuem uma identidade fixa e organizada pelos parâmetros brancos ocidentais de uma sociedade hierarquizada racialmente. Essas estratégias levam a possíveis perdas nas afirmações identitárias dos quilombolas

sobre seu pertencimento étnico-racial, enquadrando sua forma de ser e existir em um parâmetro de viver alheio à sua realidade e necessidades (FERNANDES, 2019).

Esses conflitos e tensionamentos estão presentes na formação dos territórios quilombolas, com contradições políticas e jurídicas no campo do reconhecimento étnico-racial e na garantia de seus direitos básicos, mesmo após a promulgação do art. 68 da Constituição de 1988 e do Decreto presidencial nº 4.887. É nesse espaço de conflito que emergem as lutas cotidianas quilombolas, na afirmação da sua resistência, nas construções de identidades políticas, das práticas de cuidados comunitárias, nos modos de existência criados, inventados e redigidos cotidianamente. É no viver costumeiro, coletivo e ancestral que os quilombos contemporâneos vão sendo delineados. Reconhecer a contemporaneidade dos territórios quilombolas é apresentá-los como espaço vivo no presente, não findado em um passado histórico colonial. Esse reconhecimento permite a desconstrução desses territórios como espaços folclorizados, para compreendê-los enquanto grupo étnico-racial territorialmente pautado em seus direitos constitucionais. Enfatiza Arruti (2008, p. 26):

O conceito contemporâneo de quilombo efetivamente deu tradução legal a uma demanda coletiva pela pluralização dos direitos, sustentado na observação da diversidade histórica, étnica e cultural da população compreendida pelos limites territoriais do Estado brasileiro. Entretanto, a necessidade de atrelar tal reconhecimento a um ato de nomeação do Estado, levou também a converter aquela pluralização inicial em um processo de fixação e cristalização de novas identidades – não só administrativas e legais, mas também políticas e étnicas.

A luta pela realocação do termo quilombo reflete uma posição de enfrentamento dos quilombolas, enquanto sujeitos demarcados por aspectos étnico-raciais, de classe e localizados territorialmente por práticas de vida próprias, construídas num trajeto de alteridades, numa junção de valores ancestrais, mas caracterizados mediante vivências cotidianas, firmadas no território de pertencimento. Ao salientar “[...] as transformações que o quilombo instaura são muito mais amplas e, portanto, de cunho eminentemente identitário [...]”, Leite (2008, p. 975) esmiúça um

lugar de resistência e de produção de conhecimentos, no qual emergem ações coletivas de luta por direito ao trabalho, à terra, à cidadania, que vem sendo negado há séculos aos territórios quilombolas.

O objeto em aberto, frisado por Arruti (2008), é um objeto em liberdade, em produção, que se refaz frequentemente, às vezes por si, às vezes pelas iminências sociais que lhe exigem postura. Nesse sentido, as relações construídas no meio comunitário possibilitam a transmissão de memórias, afirmações ancestrais e desenvolvimento de saberes que viabilizam outras elaborações sobre o “ser quilombola”, produzindo nos sujeitos um espaço de empoderamento da sua identidade política. Pensar e refletir sobre as questões referentes à raça, etnia, gênero e geração apresenta-se como fundamental intersecção para o trapejado das pesquisas referentes às identidades políticas. Em uma sociedade estruturalmente desigual, esses marcadores sociais são vividos no cotidiano como experiências de exclusão que distribuem, de forma assimétrica, os recursos e direitos, bem como buscam tornar invisíveis os modos de viver que não se enquadram nos parâmetros hegemônicos vigentes (FERNANDES, 2019).

Assim, as estratégias de dominação imprimem sobre os grupos oprimidos os signos do feio, experiência do mal e seus conhecimentos como não verdadeiros. Tais dispositivos atuam como maneira de desqualificar as expressões, compreensões e modos de viver desses grupos. Frente a essas tentativas de desapropriação de saberes e de invisibilidade das experiências, os grupos em situação de dominação requerem espaço para a luta por reconhecimento e a garantia de direitos básicos como sujeitos políticos. Esse processo de busca por reconhecimento pode ser compreendido também como uma necessidade estratégica de construção identitária, que tem nas relações de poder o cerne de suas produções, não como campo de narrativas essencializadas, entretanto, como táticas de luta para garantia de recursos e afirmação de seus modos de viver.

Cabe compreender a identidade para além do papel social que é incutido ao sujeito, em seus processos de socialização, que vêm desde as relações nas unidades familiares às instituições nas quais ele se insere e



de que participa. No campo das relações de poder, a identidade adquire um caráter político, como instância que se produz e é produzida frente às relações de dominação que se impõem ao sujeito e seus grupos. É por meio dessas relações que os significados e sentidos das identidades são construídos e compartilhados (CASTELLS, 2008).

De acordo com Fernandes e Munhoz (2013), a identidade se constitui como campo inventivo político, como lugar de criação dos despossuídos, os quais, na luta por seu reconhecimento, inventam outros modos de existência. Não se descobre uma identidade, ela se faz e refaz frente aos condicionantes históricos que a sobrepujam e ao desejo de transformação política dos que dela participam. Tal é o caso das comunidades quilombolas, quando se utilizam de sua identidade não apenas para afirmar seu lugar enquanto comunidade negra, mas, no uso desta, questionam e transformam a estrutura de uma sociedade que tem seus alicerces fundados no racismo e na exploração agrária.

O processo de identidade política aqui debatido está relacionado ao fenômeno contrário à dominação, pois se trata de uma tentativa de construir um plano que fricção formas de ser e existir na produção de um contragolpe astucioso, diante das estratégias impostas pelo poder dominante. São contragolpes que, nos territórios quilombolas, podem ser produzidos de inúmeras maneiras, a depender de cada formação histórica e social que fazem parte de determinado território negro, segundo ressalta Fernandes (2019, p. 202-203):

O quilombo enquanto construção social torna-se um organizante nas formações identitárias das comunidades negras rurais, no entendimento da identidade quilombola como campo político de afirmação de diferenças e necessidades de certo grupo étnico-racial frente a outros. Assim, a formação das identidades políticas passa por formações relacionais. A relação se encontra como base ontológica da identidade política, forjada na intersubjetividade, como experiência vivida com outros. Experiência esta, que pode ser vivida por meio de categorias sociais e políticas que diferenciam o modo de vida dos sujeitos frente a outros grupos. Ou, que pode ser experienciada como vivência coletiva, na qual o sujeito identifica-se e estabelece seus laços de afetividade e vínculos

sociais. Ambos os processos lançam o sujeito a um lugar tanto de pertencimento e permanência, quanto de diferenciação e diversidade.

A identidade política tem a capacidade de se fazer e se refazer, a partir das circunstâncias que ao seu redor predominam e da vontade de participação política de seus membros. É nesse campo criativo que as comunidades negras transformam seus modos de existência. Ao mesmo tempo em que afirmam suas diversidades de lutas, enquanto comunidades quilombolas, elas questionam a ordem social racista e eurocêntrica, provocando deslocamentos epistêmicos, éticos, políticos e estéticos para outros modos de viver.

Compreender as expressões das identidades políticas em jogo nas experiências de jovens mulheres negras de três comunidades quilombolas de nosso país é o objetivo deste trabalho. A seguir, explicitamos a metodologia utilizada e uma breve descrição das comunidades que participaram da pesquisa.

## **ENTRE OLHARES: territórios emergentes**

O presente capítulo foi derivado de três pesquisas de caráter qualitativo descritivo, realizadas em três comunidades quilombolas rurais situadas em territórios diferentes: duas delas localizadas no sertão de Alagoas, Cajá dos Negros e Serra das Viúvas, e outra situada no norte do estado do Rio de Janeiro, Cafuringa. As três pesquisas analisaram, como parte de seu percurso investigativo, os modos de compreensão e os sentidos do que é ser quilombola para as jovens que vivem nessas comunidades. Os estudos partilharam de diferentes instrumentos metodológicos para o seu desenvolvimento: a observação participante, os diários de campo, as entrevistas semiestruturadas e as oficinas em grupo. As entrevistas foram transcritas, as oficinas e as observações foram registradas em formato de relatórios. Especificamente para o presente capítulo, os materiais coletados no trabalho de campo foram examinados com o intuito de visibilizar o conteúdo relacionado aos processos de construção, afirmação e exercício da identidade política quilombola das jovens mulheres participantes.

Um total de 35 jovens mulheres participaram das três pesquisas, distribuídas da seguinte forma: em Cajá dos Negros, foi efetuada uma entrevista em profundidade com uma jovem quilombola de 18 anos; na Serra das Viúvas, a pesquisa contou com a participação de um grupo de cinco mulheres jovens, de 13 a 15 anos, nas oficinas, e de 21 mulheres jovens, de 19 a 30 anos, na pesquisa quantitativa domiciliar aplicada em 21 residências; em Cafuringa, foram feitas oficinas em grupo, com a participação de oito jovens mulheres, entre 13 e 22 anos.

Para melhor entendimento do desenvolvimento dos estudos, focalizamos a seguir alguns elementos de cada comunidade, com o intuito de caracterizar os territórios quilombolas nos quais as pesquisas foram produzidas.

O Cajá dos Negros, comunidade quilombola localizada no sertão alagoano, município de Batalha, apresenta histórico de lutas travadas pelos direitos quilombolas, na região; com reconhecimento instituído no ano de 2005, abrange um território de 86 famílias. Não detém ainda a titulação de suas terras. Vive da agricultura de subsistência, no plantio da mandioca, feijão, milho, hortaliças e a produção de leite. Conta, na comunidade, com associação comunitária ativa, grupo de dança Dandara, banco de sementes, Unidade Básica de Saúde, Quadra Esportiva e Igreja. Alguns serviços básicos e estruturais se fazem ausentes, como calçamento, saneamento e água encanada. Diante das dificuldades, a comunidade encontra-se organizada para o enfrentamento político, para mitigação de seus direitos ainda negados.

Dessa comunidade participou da pesquisa uma jovem de 18 anos, nascida e criada no Cajá dos Negros, sobrinha da liderança comunitária. Desde nova, esteve imersa nos espaços de liderança, sua mãe foi uma das mulheres que lutou pelo reconhecimento da comunidade e hoje é uma das cuidadoras do banco de sementes. A participante se destaca como uma das lideranças jovens do quilombo.

A Serra das Viúvas localiza-se no alto sertão alagoano, em uma serra na zona rural do município de Água Branca-AL, distante apenas vinte minutos do centro da cidade. Um total de 600 moradores, distribuídos em 70 famílias, habita a comunidade, atualmente. A Serra das

Viúvas foi certificada como quilombola pela Fundação Cultural Palmares, em 2009<sup>2</sup>. As famílias não têm título das terras e o território é ocupado majoritariamente por casas de alvenaria (quase não há muros separando as construções) com quintais com diversas árvores, estradas sem calçamento, áreas de roça e áreas de preservação da mata nativa, com alguns mirantes. A Serra tem uma associação comunitária (a AMAQUI - Associação de Mulheres Artesãs Quilombolas Serra das Viúvas), que reúne 25 mulheres e mulheres jovens associadas, é regularmente formalizada e tem sede própria; uma igreja católica construída pelos próprios moradores; uma escola pública multisseriada de Ensino Fundamental; duas casas de farinha comunitárias; um campinho de futebol; uma fonte de água doce usada coletivamente e recentemente recuperada com apoio de projeto externo (VIEIRA et al., 2019), várias cisternas compartilhadas (algumas construídas recentemente) de captação e armazenamento de água da chuva e algumas áreas de roça compartilhadas.

A maior parte das famílias é de baixa renda, assim como a maioria das comunidades quilombolas do estado (ALAGOAS, 2015), e obtém renda por meio da comercialização dos produtos da sua agricultura familiar sustentável (principalmente de banana, macaxeira, milho, feijão, batata doce, licuri), programas sociais tipo Bolsa Família ou aposentadoria dos idosos trabalhadores rurais. A produção e a venda do artesanato é a atividade econômica liderada pela AMAQUI e provê renda entre as mulheres da Serra, as quais extraem de forma sustentável a palha da palmeira licuri, para a produção de diversos objetos feitos manualmente por elas. Parte das mulheres também recebe remessa financeira dos homens, jovens, pais e tios, que deixam a comunidade sazonalmente para o trabalho no corte da cana-de-açúcar na zona da mata do estado ou para a construção civil e o agronegócio, no Sudeste e Centro-Oeste do país – um caso de formação de redundantes, no fenômeno da mobilidade espacial do trabalho (LIMA; SILVA; FEITOZA, 2018). Na Serra, saneamento básico e água encanada são inexistentes. Calçamento das ruas, construção de praças e melhoria da qualidade da escola

2 Dados disponíveis na página oficial da Fundação, na *internet*: [http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551) Acessado em 26 de janeiro de 2020.

são as principais demandas que a comunidade identifica, as quais, caso satisfeitas pelo poder público, beneficiariam sua infância e juventude<sup>3</sup>.

A terceira comunidade, Cafuringa, está localizada na zona rural do município de Campos dos Goytacazes, no norte fluminense. Campos é o maior município de extensão territorial do Estado do Rio de Janeiro, marcado historicamente pela lavoura da cana-de-açúcar e pela presença da mão de obra escrava. O município também possui o maior número de quilombos do estado (RATTS; GOMES, 2015), dos quais, de acordo com a Fundação Cultural Palmares, apenas seis são reconhecidos. Em Cafuringa, vivem cerca de 25 famílias, que possuem laços de parentesco entre si. O território foi dividido, a partir da herança de um trabalhador negro das fazendas de cana-de-açúcar da região, que conseguira a posse da terra onde hoje está situada a comunidade. Cafuringa não possui ainda o reconhecimento oficial da identidade quilombola, suas ruas não têm pavimentação, saneamento básico, água encanada, coleta de lixo e nenhum serviço público, no seu território.

As famílias recebem recursos do programa do governo federal Bolsa Família, trabalham no corte de cana-de-açúcar, na agricultura familiar, como pedreiros e empregadas domésticas, enquanto os mais velhos têm aposentadoria dos trabalhadores rurais. Há a presença de uma igreja evangélica, desde o final dos anos 90, liderada atualmente por um pastor da própria comunidade, que serve como principal espaço de sociabilidade e de organização política do território.

A localidade vive em conflito com um haras, que instalou cerca elétrica para demarcar o seu território e impediu o acesso da comunidade à estrada principal, e com as fazendas de gado, as quais muitas vezes deixam as porteiras abertas, dificultando a circulação das pessoas, por causa do perigo do encontro com os animais. Dessa forma, a comunidade hoje enfrenta diversas dificuldades para continuar sobrevivendo no território.

As informações levantadas nas três comunidades serão expostas de forma separada, para se manter a singularidade de cada campo de

---

3 De acordo com pesquisa domiciliar realizada sob coordenação da última autora do presente capítulo.

estudo e seus diversos instrumentos metodológicos. Além disso, preza-se também pela diversidade de discursos e modos de compreender e vivenciar as expressões da identidade quilombola das mulheres jovens dos diferentes territórios. Os nomes das participantes não são mencionados, como meio de preservar o seu anonimato.

## **EXPRESSÕES DA IDENTIDADE POLÍTICA QUILOMBOLA DE JOVENS MULHERES DAS COMUNIDADES DE CAJÁ DOS NEGROS, SERRA DAS VIÚVAS E CAFURINGA**

A pesquisa realizada na Comunidade Cajá dos Negros, em Alagoas, é fruto de atividades extensionistas que já vinham acontecendo na comunidade, através de ações do Programa de Educação Tutorial Núcleo de Estudo do Semiárido Alagoano (PET-Nesal), materializando-se em uma pesquisa, implementada no ano de 2019, como trabalho de conclusão. Este teve como sujeitos de investigação três mulheres de gerações diferentes, incluindo a jovem de 18 anos, cujas narrativas serão apresentadas a seguir, como parte das reflexões propostas no presente capítulo.

A jovem da comunidade de Cajá dos Negros, na entrevista em profundidade realizada, relata sobre suas experiências de viver e conviver na comunidade quilombola, desde criança. Narra as dificuldades enfrentadas para estudar e ingressar na universidade, contudo, afirma a importância de ocupar esses espaços para o fortalecimento da comunidade e propor outros projetos de futuro também para as jovens quilombolas. Relata sobre a sua atuação junto às lideranças da comunidade, auxiliando na parte da secretaria, articulando documentos, fazendo relatórios e atas. Ela é a atual coordenadora de um grupo de dança da juventude, chamado “Dandara”, o qual está em sua segunda fase de formação.

Toda sua trajetória e colaboração com ações do coletivo demonstra seu orgulho e pertencimento, que ela tanto reforça, durante a conversa, denotando o quanto foi forte ver outras mulheres que a antecederam guiarem essas práticas de resistência, ao longo da história da comu-

nidade. Em uma das falas iniciais, quando foi questionada sobre o que significava ser quilombola, ela salienta:

É uma coisa boa por uma parte, porque a gente vê o reconhecimento que a gente não só aqui na comunidade, mas também fora. Mas também é ruim, porque tipo, a gente sempre fala que estamos ultrapassando alguns limites, mas continuamos sofrendo preconceito, principalmente fora. Mas aqui na comunidade, quando a gente vê alguém sofrendo preconceito a gente defende, a gente não baixa a cabeça, sabe? A gente se impõe e fala. (Entrevista realizada em 11 de maio de 2019).

A narrativa destacada leva à configuração de, ao menos, duas discussões: primeiramente, ao antagonismo em relação à afirmação identitária, que, em uma via, indica as diferenças entre coletivos e como estes devem ser símbolos de reconhecimento e resistência; ao mesmo tempo, como parte desse processo de enfrentamento, porque, no momento em que ela assume o lugar de quilombola, apropria-se de marcas e discursos hegemônicos que lhe foram impostos e que implicam vivências de preconceito e discriminação. Porém, diante desses processos de violência, ela afirma ações de luta e de não subjugação ao discurso hegemônico e às práticas discriminatórias.

Na conversa, a jovem do Cajá dos Negros diz que se sente capaz e forte para combater as situações de violência cotidianas, por estar na comunidade, ser parte de um coletivo de mulheres negras, as quais, por gerações, fortalecem suas vidas para lidar com tais injustiças. Isso evidencia um fio de ligação ancestral dessas gerações anteriores, considerando a transmissão de memórias, a formação de vínculos e vivências coletivas, elementos nodais para a sua afirmação identitária e o entendimento político do que é ser quilombola. A jovem enfatiza a importância de manter a passagem das memórias, dos afetos e das resistências, para assim poder formar as novas gerações, assinalando: “Eu sinto que nós precisamos de mais auxílio para formar mais as crianças da comunidade, pra ter mais participação e não ficar numa luta mais de mulheres.” (Entrevista realizada dia 20 de maio de 2019). Nessa fala, ela tanto expõe a necessidade de renegociar os enfrentamentos de luta, partindo para uma luta coletiva, que não se restrinja às mulheres, quanto de investir na

formação da geração infantil, podendo construir espaços fortalecidos e unidos, na luta por direito à terra e seus modos de existência, reconhecendo suas raízes culturais e políticas.

Percebe-se que, nos espaços coletivos, o investimento de energias e ações deve ser feito de forma comunitária, e é por meio deste que a jovem busca seguir. “A comunidade é unida. Quando uma pessoa precisa de ajuda, ou quando a comunidade precisa conquistar algo, nos ajudamos.” (Entrevista realizada dia 20 de maio de 2019). É mediante essa compreensão de coletividade que vai sendo delineada sua identidade política e, de maneira geral, no histórico das mulheres do Cajá dos Negros, construída a partir de um lugar afetivo, de pertencimento e resistência, imergindo em transformações pessoais e comunitárias.

De acordo com a jovem entrevistada, a geração de jovens acesa uma realidade mais fortalecida, a qual foi alicerçada pelas gerações anteriores, que se articularam para conquistar o reconhecimento como comunidade quilombola frente ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Outro elemento importante presente na narrativa da entrevistada foi a discussão sobre os papéis de gênero atribuídos às mulheres quilombolas, ao longo de suas vidas, o constante lugar de dificuldades – estudo, gravidez, trabalho etc. – e como elas conseguem concretizar esses múltiplos afazeres e se afetar com eles, como uma potência propulsora para a militância política. A militância dessas mulheres não se encontra como um projeto segmentado dos seus afazeres cotidianos e de seu modos de viver. Ao contrário, seus modos de viver são assimetricamente experienciados na intersecção dos marcadores sociais de raça, gênero e geração que mobilizam suas vidas para a luta política.

De acordo com Fernandes (2016, p. 205), “[...] a identidade política é a emergência destes projetos possíveis, que por não estarem ainda efetivados, permitem o enfrentamento da ordem social na criação e na invenção de outras realidades”. A participante da pesquisa procura, através das suas articulações coletivas, criar uma rede de ações na busca pela efetivação de seus direitos e, conseqüentemente, construir um novo projeto de sociedade, o qual seja mais equânime, atendendo às necessi-



dades e especificidades de sua comunidade.

No segundo campo de pesquisa, na comunidade Serra das Viúvas, a investigação estava vinculada a uma ação extensionista que reuniu periodicamente um grupo de crianças e jovens, ao longo do ano de 2019. Foram realizadas oficinas quinzenais, durante quatro meses, quando adotamos diversas atividades grupais, para envolver as gerações mais novas em uma reflexão coletiva sobre a vida na comunidade e os sentidos de ser quilombola. Paralelamente, também empreendemos uma pesquisa domiciliar, de cunho quantitativo, para produzir informações demográficas e socioeconômicas sobre a referida comunidade.

Sobre o local onde vivem, pudemos escutar, com a pesquisa domiciliar, o que as jovens pensam de morar na localidade. Algumas, inclusive, já têm filhos pequenos. De forma geral, valorizam os recursos mais disponíveis em áreas do meio urbano, como, por exemplo, proximidade da escola, acesso a unidades do Sistema Único de Saúde, transporte, água encanada, lojas comerciais, melhor acesso à internet etc. Todavia, foi interessante também ouvir comentários a respeito de fatores do meio urbano que as desagradam, como a violência, fazendo-as valorizar igualmente a vida que têm no meio rural. “A vida aqui é boa. Lugar sossegado, sem violência. Aqui pode brincar com terra, pular nos terreiros”, disse a participante (formulário de pesquisa, aplicado em março de 2019). A valorização do local onde vivem, por parte dos jovens, estimula as mulheres jovens a envolver-se nas atividades comunitárias, o que, conseqüentemente, pode gerar maior engajamento político futuramente, na associação local. Além disso, valorizar seu território pode colaborar para a permanência no campo, o que tem sido uma dificuldade na região, devido à falta de emprego e ainda à baixa expectativa de acesso à educação no ensino superior para a juventude que concluiu o Ensino Médio.

No Brasil, o reconhecimento como quilombola necessariamente está associado ao autorreconhecimento enquanto povo negro, contudo, esses processos identitários são vividos de forma particular por cada jovem e cada comunidade. Quando já tínhamos certo contato com o grupo participante e as oficinas estavam se desenvolvendo bem, pude-

mos levantar, em uma das oficinas realizadas, a definição de quilombola para as jovens. Levamos uma cartolina para esquematizar por escrito o que elas falassem. Explicamos ao grupo que, naquela cartolina, faríamos um resumo do que o grupo debatesse e o tema da conversa seria: “O que é ser quilombola?” Fizemos duas colunas, uma para “ser quilombola” e a outra para “o que faz?” Primeiramente, houve certa vergonha das meninas para expressar-se – cochichavam, demoravam a responder.

Perguntamos, pois, se todas ali se consideravam quilombolas, imediatamente responderam afirmativamente. Após um tempo, elas ficaram mais à vontade para responder e cada uma foi dizendo as palavras que vinham à mente e nós, facilitadoras, registramos imediatamente no cartaz, a fim de que todas as participantes vissem. Obtivemos as seguintes respostas para “o que é ser quilombola”:

É bom. Ser reconhecido nos lugares. Gente de fora vem conhecer a comunidade, É ser reconhecido por Lei,  
É mexer com Cipó, É trabalhar na palha, fazer trança, vassoura, chapéu, bolsa, carteira de palha,  
É dançar dança afro, capoeira,  
É se valorizar.  
(relatório de oficina, maio de 2019).

Percebemos imediatamente uma multiplicidade de significados evocados pelas jovens, vividos em seu cotidiano e território, o que nos permite averiguar que a identidade quilombola, para elas, implica o reconhecimento de vários fatores presentes em suas vidas, e não apenas um único. De acordo com as respostas, observamos também que tais fatores de reconhecimento enquanto quilombolas se remetem: a) à formalização enquanto comunidade tradicional reconhecida legalmente, b) a práticas extrativistas sustentáveis, c) a atividades de trabalho comunitário, d) a práticas culturais, e) à valorização identitária.

Para as jovens da Serra, ser quilombola incluiu o reconhecimento pelo Estado e pela sociedade, ou seja, para além de elas se afirmarem como quilombolas, o olhar externo, do outro não quilombola, é igual-

mente importante. Foi interessante também perceber que tal reconhecimento externo foi visto como conferindo apreço aos moradores da Serra, especialmente quando eles saem de lá para participar de alguma atividade representando a comunidade – o que tem ocorrido com as mulheres lideranças da Serra, em eventos nacionais e estaduais. Tal reconhecimento externo leva ainda pessoas de fora do quilombo a visitarem a localidade, o que foi colocado como elemento de orgulho pelas jovens.

Conforme as jovens participantes da atividade, ser quilombola incluiu o uso de cipó da mata e de palha do licuri - ou ouricuri. Devido à nossa observação e presença na comunidade e também às falas das mulheres lideranças, soubemos que, na Serra, se pratica a retirada sustentável desses e de outros elementos da natureza, visando, ao mesmo tempo, a prover subsistência às famílias e cooperar na preservação da natureza. Tais práticas foram associadas ao trabalho comunitário, outro elemento citado para a identidade enquanto quilombola. No caso, o trabalho evocado foi a produção do artesanato exercida pela AMAQUI, com variedade de produtos citados.

Ser quilombola inclui manifestações culturais, como a dança e a capoeira, atividades organizadas pelas mães das crianças e jovens da comunidade, em articulação com pessoas parceiras de fora da Serra, as quais ofertam, não regularmente, tais atividades para as meninas e os meninos, respectivamente. A dança afro, por exemplo, envolve todas as garotas jovens participantes da pesquisa, e as mesmas se apresentam ocasionalmente dentro e fora da Serra, em eventos locais.

Por fim, ser quilombola, para as jovens, significa autovalorizar-se, o que permite que elas tenham orgulho de si mesmas, do que são, enquanto sujeitos, pois elas falavam sobre si mesmas, mas também coletivamente, já que a identidade quilombola que assumem existe a partir da filiação ao quilombo do qual elas fazem parte. Nesse sentido, parece-nos que a autovalorização citada se refere a uma identidade que é forjada necessariamente com o coletivo.

Ressaltamos, porém, a ausência da questão racial na definição do que é ser quilombola. A identidade quilombola foi reivindicada em

função das práticas e atividades que executam na comunidade e que as distinguem de outros grupos sociais. Todavia, as jovens não associaram explicitamente o ser negra a ser quilombola. A estrutura racista em que vivemos desencoraja, no cotidiano, o autorreconhecimento negro, na medida em que características negativas são amplamente evocadas nas representações sociais da negritude, no Brasil. Por isso, a valorização da estética e da beleza negra é tão importante e tem sido, felizmente, tão replicada via redes sociais entre jovens. As jovens participantes das oficinas podem estar em processo de autorreconhecimento, com respeito à sua identidade racial. Destacamos, ainda, a possibilidade de a raça ter aparecido de forma não explícita, porém, via elementos da cultura negra, como a capoeira, por exemplo, ou quando uma delas afirmou que ser quilombola é “se valorizar”. Pensamos que há a possibilidade da autovalorização ter sido colocada como uma maneira de dizer que ser quilombola é valorizar-se por serem negros – um trabalho de dimensão subjetiva que pode ser entendido como resposta à estrutura racista na qual vivemos.

As mulheres integrantes da associação comunitária, engajadas e organizadas nesse coletivo, afirmam-se publicamente negras e quilombolas. Elas realizam anualmente um evento comemorativo no Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, quando fazem falas sobre desigualdade racial e a necessidade de todas/os as/os moradores cada vez mais assumirem sua identidade (política) racial negra. Apesar desse esforço, com a pesquisa domiciliar, percebemos que a maioria das mulheres jovens não associadas usa frequentemente o pardo como sua cor ou mesmo raça. Simultaneamente, notamos que as mulheres jovens associadas à AMAQUI, ou seja, mais atuantes na luta comunitária e na questão quilombola, se identificaram mais como negras ou pretas. Com efeito, aprendemos que, nessa comunidade, a atuação de mulheres na luta coletiva comunitária, estimulada pela associação, tem contribuído para o seu processo de autoidentificação racial como negras, além de quilombolas. A construção da identidade política, nesse caso, está associada às práticas e trabalhos desenvolvidos pela associação, como também colabora para a assunção da identidade racial negra pelas novas gerações.

Em vista do que foi exposto na primeira seção do presente capítulo, o reconhecimento feito pelo Estado brasileiro para com as comunidades quilombolas tem encaminhado tal processo de formalização dessas comunidades com efeitos de cristalização sobre a identidade coletiva, forjada historicamente por tais populações. Ou seja, o status quilombola tem sido conferido a partir de um enquadramento rígido de tal identidade. Todavia, o aquilombamento (SOUZA, 2008) não se dá padronizadamente. Cada coletivo negro traça caminhos próprios e particulares, variáveis de acordo com a conjuntura política e histórica, de constituir-se como modo de vida alternativo no seu território.

Na Serra das Viúvas, por exemplo, a produção do artesanato é prática antiga, passada dos mais velhos para os mais novos por homens e mulheres e executada há muitos anos. Segundo as jovens participantes das oficinas, suas avós aprenderam a fazer as bolsas e vassouras de palha com as próprias avós delas, e assim por diante. Tais avós, hoje, são as mulheres mais velhas associadas à AMAQUI, as quais encampam primeiramente a tarefa política de levantar com orgulho a causa negra entre moradores/as da Serra. A produção do artesanato, que hoje conta os mais diversos produtos, teve papel central para o reconhecimento da Serra como quilombola, como um dos elementos que distingue culturalmente tal localidade a outros povoados. A identidade racial negra, por outro lado, permanece sendo uma construção em processo, passado de geração a geração, que tem se fortalecido.

No terceiro campo de trabalho, na comunidade de Cafuringa, foram executados projetos de pesquisa e extensão, desde junho de 2017, a partir do contato inicial da Universidade com a Comissão Pastoral da Terra. Há aproximadamente três anos são feitas oficinas em grupo, com encontros quinzenais com crianças e jovens da comunidade. Neste artigo, vamos dar destaque às narrativas produzidas pelas jovens mulheres que participaram dos encontros. Neles, produzimos diferentes atividades, com o objetivo de discutir as questões étnico-raciais, buscando entender como as jovens mulheres se identificavam como quilombolas. Utilizamos, como disparadores para a discussão, histórias, poesias, jogos, vídeos, desenhos, entre outros recursos. A obtenção da certificação

de quilombo depende do autorreconhecimento de seus moradores. Por isso, torna-se importante observar como elas compreendem a identidade política quilombola, e de que forma esta é atravessada pelas questões étnico-raciais e das relações com o território.

Notamos que o termo quilombola ora aparece como algo desconhecido para algumas jovens de Cafuringa, ora é empregado por outras mulheres, para valorizar a sua comunidade. Elas associam ser quilombola ao trabalhador rural que “vive do que planta”, e dizem se identificar com essa atividade, uma vez que se alimentam de pequenas plantações que existem nos quintais da casa. Uma jovem dá uma explicação diferente: “Quilombo... como vou te dizer... Quilombo é isso aqui. Somos todos de família negra e vivemos aqui. Somos daqui, entendeu?” (relatório de campo, dia 20/04/2018). Nessa conceituação de quilombo, verificamos a valorização dos laços familiares, a relação com o território e a questão racial. Nas suas afirmações, a ancestralidade não tem a ver apenas com a cor da pele, mas diz respeito à origem, ao que é compartilhado pela comunidade e transmitido geracionalmente. Ela destaca ainda a importância do território na construção da identidade política, demonstrando um enraizamento da comunidade naquele local.

Quando reproduzimos um vídeo sobre um quilombo no Espírito Santo, elas se identificaram com o modo de vida da comunidade, as brincadeiras, as plantações, as comidas típicas, e ficaram felizes de poderem também se sentir representadas no filme. Entretanto, em determinado momento do vídeo, a expressão cultural do Jongo aparece, o que claramente provocou desconforto nas participantes. Elas automaticamente desviaram o olhar, e uma garota exclamou: “Ih, olha a macumba!”, provocando risos e constrangimentos nos que estavam presentes. Esse acontecimento demonstra como a forte presença da igreja evangélica, na comunidade, criou um afastamento das práticas relacionadas à cultura e religiões afrodiáspóricas. Em Cafuringa, havia a prática do jongo, bailes de carnaval, festas juninas, uma casa de farinha e um terreiro de candomblé; todavia, com a morte da matriarca e a presença da igreja evangélica, no território, essas práticas foram deixadas. Com isso, também houve uma divisão entre as pessoas que frequentam a igreja e

aquelas que praticam outras religiões ou não são religiosas. Contudo, mesmo as jovens evangélicas reconhecem a importância da matriarca para a comunidade e o lugar de referência que ela ainda ocupa, considerando-a uma das heroínas de Cafuringa.

Embora elas tenham uma visão negativa das religiões afrodiáspóricas, as jovens evangélicas se afirmam como negras e buscam valorizar a sua cultura, como, por exemplo, através dos penteados de cabelos. Elas usam cabelo black power, birotos, tranças de diferentes tipos, com e sem miçangas. Em alguns de seus desenhos, as personagens também aparecem com uma estética relacionada à cultura negra. Nas redes sociais, notamos que as jovens fazem questão de postar fotos e, em seguida, afirmar “eu sou linda” ou “meu cabelo é lindo”, acrescentando a frase “feio é o seu preconceito”. As jovens se reconhecem como negras e, mesmo aquelas que possuem a cor da pele mais clara, fazem questão de se afirmarem como negras, ressaltando os laços com a ancestralidade, conforme vemos na fala de uma menina: “Sou a mais clarinha daqui, mas eu sou negra. Sou descendente de negros. Minha mãe é negra” (relatório de campo, dia 21/06/2017). Assim, apesar das contradições, a identidade política quilombola é também expressada pelas jovens, de forma articulada à questão racial, num processo de valorização do corpo e da cultura negra.

O preconceito por serem negras, por sua vez, foi apontado como um dos principais problemas enfrentados pelas jovens, as quais se queixaram de já terem sido chamadas de “macacas”, “bicho”, “gente que não presta”, entre outras coisas pejorativas. A violência cotidiana do racismo é sentida quando elas saem da comunidade, entram no ônibus e escutam xingamentos, por parte do motorista que as leva até a escola. Contam que já falaram para elas, no transporte público: “Chegaram as crianças de Cafuringa, acabou a nossa paz” (relatório de campo, dia 21/06/2017). Uma das jovens levou para a oficina um livro infantil que contava a história de uma criança que sofria racismo de seus colegas de turma. Lemos a história para o grupo e indagamos se alguma vez elas já tinham sofrido racismo na escola. Uma menina narrou que os colegas falavam mal de seu

cabelo e lhe deram um apelido de que ela não gostava. Outra garota também contou que “ninguém quer fazer trabalho com as crianças de Cafuringa. Eles pensam que só porque a gente mora em Cafuringa a gente não sabe nada de tecnologia, não tem telefone e não vai saber fazer nada” (relatório de campo, dia 21/06/2017).

Segundo Martins e Munhoz (2007), o silêncio das escolas, no que diz respeito ao racismo e ao preconceito, colabora para que as crianças tenham a percepção distorcida de si e dos outros, fazendo com que as crianças negras se sintam inferiores às brancas. Diferentemente da escola, onde há pouco espaço para o debate sobre o racismo, o espaço da oficina foi utilizado pelas jovens para compartilharem seus sofrimentos e se fortalecerem enquanto negras. A hierarquização dos sujeitos com base em princípios coloniais de racialização agrava e justifica as desigualdades sociais. Nesse processo, a cor preta serve para identificar socialmente aqueles que devem ficar em níveis mais baixos da sociedade, e a branquitude é vista enquanto ideal e padrão universal a ser seguido (RIBEIRO, 2017).

Como uma das possibilidades de combater o racismo, as jovens apontaram que seria importante ter um presidente negro, pois ele entenderia melhor o que elas passam e poderia representá-las bem. Sublinham a importância de pessoas negras ocuparem os lugares de poder, a fim de que possam reverter a situação de subjugação e subalternidade na qual se encontram. Ter um presidente negro poderia proporcionar identificação às crianças e jovens negros, de forma a vislumbrar outras possibilidades de futuro e a ocupação de cargos de poder, contrariando a lógica que impõe a pessoas negras posições inferiores ou que exigem o uso da força física. No imaginário delas, o presidente negro imediatamente proporia questões pertinentes ao fim do racismo, inibindo atitudes preconceituosas e racistas.

Na visão das jovens de Cafuringa, ser quilombola é também vivenciar a discriminação por morarem na área rural, num local com dificuldades de transporte, de difícil acesso aos serviços públicos e aos espaços de lazer. Em época de chuva, a circulação se torna ainda mais difícil, por conta da estrada de terra e o longo trecho que precisam cami-



nhar para pegar o ônibus. No entanto, quando perguntado se elas gostavam de viver ali, elas responderam afirmativamente, pois era um lugar tranquilo. Nas palavras delas: “Pode até não ter nada, mas também não tem barulho de tiro” (relatório de campo, dia 21/06/2017). Dessa forma, valorizam o lugar onde moram, em oposição às periferias da cidade, onde vivem muitos de seus colegas de turma, marcadas pela violência e o tráfico de drogas.

Outro aspecto importante apontado por elas é a rede de solidariedade que existe entre os moradores, que faz com que possam lidar melhor com as dificuldades e adversidades. De acordo com uma garota: “A gente faz escambo, se um tem um boi e o outro tem abóbora, ninguém vai comer só o boi ou só abóbora, a gente troca e todo mundo tem o que precisa” (relatório de campo, 21/06/2017). Já outra jovem afirma o seu desejo de fazer uma faculdade de Pedagogia, para que possa contribuir para a educação das crianças e jovens que moram na área rural. Ela não deseja sair de Cafuringa, mas ajudar com o seu conhecimento para o desenvolvimento da comunidade. Por isso, começou a dar aulas de reforço escolar para as crianças e a ajudar os seus dois irmãos, de 20 e 24 anos, a aprenderem a ler e a escrever.

As mulheres de Cafuringa, em geral, possuem uma escolaridade maior do que os homens, os quais precisam abandonar a escola cedo para ajudar a família, trabalhando no corte da cana-de-açúcar. No entanto, ainda ninguém da comunidade entrou no Ensino Superior. Muitas meninas se casam na adolescência, engravidam e desistem de fazer uma faculdade. As jovens assumem desde cedo o cuidado com as crianças, quer de seus irmãos mais novos, quer de sobrinhos, filhos ou primos. Assim, constroem uma rede de solidariedade entre as mulheres, no cuidado das crianças pequenas. Muitas vezes, as crianças se referem a essas cuidadoras como mães, ampliando a noção de família que temos baseada no modelo nuclear burguês.

Quando contamos a história de Dandara de Palmares e perguntamos o que elas fariam, se estivessem no seu lugar, a resposta veio com convicção: “Eu fazia igual a ela, ué! Lutaria até quando desse e me jogava da pedra pra não ficar escrava. Ainda bem que não tem mais escraviza-

ção!” (relatório de campo, dia 20/04/2018). Dessa forma, percebemos como as jovens possuem um engajamento político e o desejo de transformar a comunidade, através das suas ações. Os laços de solidariedade aproximam os seus moradores, de sorte que, embora haja conflitos e divergências entre si, se unem em momentos de necessidade, tornando menos dura a vida na localidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos três campos de trabalho permitem compreender que não há um único modo de expressão da identidade política de jovens mulheres, nos territórios quilombolas, sendo necessário transpor definições fechadas, uma vez que cada comunidade apresenta suas características sociais, políticas e econômicas próprias para sua formação. Ao debatermos o conceito de quilombo, ressaltamos o mesmo como espaço vivido pela população negra, que se utiliza do território como modo de manutenção e organização de suas vidas. Tais espaços são marcados historicamente por experiências de resistências coletivas para sua permanência (RATTS, 2006).

Notamos que há uma diversidade de modos de viver esse processo de luta, que está condicionado a questões territoriais, especificidades históricas, relações comunitárias, conflitos locais, os quais modificam a forma de expressão da identidade política entre as participantes de cada comunidade. Porém, mesmo com essas diferenças, há pontos comuns que interpelam as experiências dessas mulheres jovens, no que tange à vivência interseccional dos marcadores sociais de classe, raça-etnia, gênero e geração. Esses marcadores determinam algumas experiências comuns de violência, exclusão e desigualdade relatadas por elas, bem como disparam modos de ação e de enfrentamento, nos processos de resistência.

A identidade política abordada pelas participantes dos três campos de trabalho passa por um processo antagônico: ora de orgulho, por pertencerem a uma comunidade quilombola, ora de passagem por relações preconceituosas, por serem mulheres negras ou por viverem na

área rural, relações estas que impulsionam as participantes ao enfrentamento das opressões e à luta pelo seus direitos. Nesse ponto, está um dos nós críticos do presente debate, pois identifica como os jovens quilombolas têm resistido e investido em práticas coletivas, as quais reverberam em dimensões de resistências subjetivas. Elas tecem, no cotidiano, uma rede de afetos e cuidados políticos.

As jovens mulheres agem no fortalecimento de laços comunitários, através, por exemplo, dos cuidados assumidos com as crianças, e na solidariedade presente nas lutas travadas cotidianamente na organização da vida comunitária. Assim como expresso por Valentim e Trindade (2011), em uma de suas pesquisas realizadas na região do Sapê, ao norte do Espírito Santo, notamos a articulação da luta das mulheres da comunidade aliada a seus afetos, memórias e processos de transmissão de experiência política e práticas culturais, como o artesanato encontrado na Serra das Viúvas.

As narrativas apresentadas pelas jovens das três comunidades inferem assegurar que, para além da geração, a dupla alteridade – referente a raça e gênero – é carregada por elas e as marca socialmente, mas, no transcender de suas vidas, essas marcas são ressignificadas e outras começam a surgir; do contato com a terra, na produção artesanal, no cuidado comunitário, dos saberes aprendidos e transmitidos; ou, ainda, das marcas transmigradas que permanecem em seus corpos como resistência ancestral, a política e a história de mulheres que lutaram e lutam para existir.

## REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Estudo sobre as comunidades Quilombolas de Alagoas**. Maceió: SEPLAG, 2015. Disponível em: <http://www.iteral.al.gov.br/dtpaf/comunidades-quilombolas-de-alagoas/estudocomunidadesquilombolas.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- ARRUTI, José. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (org.). **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Campinas: ABA/Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Saulo Luders. **A luta por direitos em comunidades quilombolas: Entre as políticas de identidade e as identidades políticas** (p. 197-213) -> Psicologia política no Brasil e enfrentamentos a processos antidemocráticos / [organizado por] Frederico Alves Costa, Marcos Ribeiro Mesquita; autores Leoncio Francisco Camino Rodriguez Larrain ... [et al.]. – Maceió: Edufal, 2019.

FERNANDES, Saulo Luders. **Itinerários terapêuticos e política pública de saúde em uma comunidade quilombola do agreste de Alagoas, Brasil**. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERRARA, Jéssica Antunes. Diálogos entre Colonialidade e Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27 n. 2, p. 1-11, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

GROPPO, Luis Antonio. A juventude como categoria social. In: GROPPPO, Luis Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000. p.7-27.

LEITE, Ilka Boaventura. O Projeto Político Quilombola: Desafios, Conquistas e Impasses Atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3: p. 965-977, 2008.

LIMA, Lucas G.; SILVA, Genilda M.; FEITOZA, Gleiton N. Mobilidade espacial do trabalho: redundantes do Sertão de Alagoas como parte da reprodução do capital. **Caderno de Geografia**, v. 28, n. 55, p. 1103-1121, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/17646>. Acesso em: 10 dez. 2019

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (org.); FERNANDES, F. (Coord.). **Karl Mannheim**: sociologia. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARTINS, Roseli Figueiredo; MUNHOZ, Maria Letícia. Puglisi. - **Professora, eu não quero brincar com aquela negrinha!** 2007. (Coleção percepções da

diferença. Negros e brancos na escola, 5). Recuperado de <http://www.usp.br/neinb/?p=68>. Acesso em: 10 dez. 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. Um retrato. In: RATTTS, Alex; GOMES, Bethânia (org.). **Todas [as] distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015. p. 36.

RATTTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

RIBEIRO, Djâmila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Simone Rezende. Quilombos no Brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra. In: LOMBA, R. M.; RANGEL, K. S.; SILVA, G. G.; SILVA, M. G. (org.). **Conflito, Territorialidade e Desenvolvimento**: Algumas Reflexões sobre o Campo Amapaense. MS: Ed. UFGD, 2014. p. 13-37.

SOUZA, Bárbara O. Aquilombar-se. In: SOUZA, Bárbara O. **Aquilombar-se**: Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. p. 106-174. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp081763.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

VIEIRA, Maria do C.; TOMÁS, Pablo V. ; ACCIOLY, Ana C.; SOUZA, André L. O. P. de. **Projeto renascendo**: nascentes vivas no sertão. Aracaju: J. Andrade, 2019.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, maio/ago. 2010.

## Sobre os autores

**Beatriz Corsino Pérez** – Docente do Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense – Câmpus Campos dos Goytacazes. E-mail: [beatrizcorsino@id.uff.br](mailto:beatrizcorsino@id.uff.br)

**Liliane Santos Pereira Silva** – Discente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – Câmpus Arapiraca. E-mail: [liliane.silva@palmeira.ufal.br](mailto:liliane.silva@palmeira.ufal.br)

**Gustavo Barbosa Silva** – Discente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – Câmpus Arapiraca. E-mail: [gusbtavo@gmail.com](mailto:gusbtavo@gmail.com)

**Saulo Luders Fernandes** – Docente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – Câmpus Arapiraca, E-mail: [saupsico@gmail.com](mailto:saupsico@gmail.com)

**Suzana Santos Libardi** – Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Câmpus Sertão. E-mail: [suzana.libardi@delmiro.ufal.br](mailto:suzana.libardi@delmiro.ufal.br)

## CAPÍTULO 5

# A ESCOLA CAMPONESA NA ALTERNÂNCIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA LEITURA COM OS JOVENS

*Alexandra Maria de Oliveira*

A Geografia brasileira tem em sua sistematização um vasto campo teórico pautado na discussão sobre a história, a origem e os processos que compõem a formação territorial brasileira. O paradigma da questão agrária trouxe influências teóricas e práticas para se estudar o movimento desigual, contraditório e combinado do território brasileiro e suas transformações recentes. Nessa construção, o território tem sido um conceito-chave central na discussão.

Na Geografia Agrária, o estudo do território como categoria primordial de investigação tem sido fundamentado em livros, teses e dissertações, com autores como Raffestin (1993), Oliveira (1998) e Fernandes (2006). Para Oliveira (1998), o território deve ser entendido como síntese contraditória da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve. Portanto, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais discutem, planejam e constroem seus projetos de vida e de luta social. Nesse processo, eles se organizam por meio de relações de classe para desenvolver seus territórios. Nesse contexto, Fernandes (2006) acrescentou o fato de que a educação proposta pelos movimentos camponeses não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e outras dimensões mais. Dessa maneira, o autor trouxe para a Geografia Agrária a importância de se compreender a dimensão educativa contida nos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra no Brasil.

A discussão original dos conceitos de educação do campo, de pedagogia do movimento, de escola do campo, nasceu por exigência dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os acampamentos e assentamentos de reforma agrária brasileiros. Assim, a posse da terra passa a ser condição para se viabilizar um conjunto de outras lutas: luta por estrutura viária básica, por escola de qualidade e por educação contextualizada. Esse é um fato extremamente relevante na compreensão dos processos políticos e sociais que envolvem a escola do campo. De acordo com Fernandes (2006), foi da demanda específica por educação nos acampamentos e nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que nasceram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser compreendida como um processo em construção, o qual contempla, em sua lógica, a política que pensa a educação como parte constitutiva e essencial para o desenvolvimento do campo com base em um projeto popular.

O movimento de luta pela reforma agrária dos últimos anos desenvolveu e conquistou diferentes dimensões sociais, políticas, econômicas e territoriais no País. No Ceará, a conquista de frações do território capitalista que estão sendo apropriadas pelos camponeses na luta pela terra tem contribuído para o fortalecimento do setor de educação nos assentamentos rurais. Após mais de duas décadas no Ceará, o Pronea (1998) foi permitindo a conquista de espaços e modalidades de ensino que se ampliam, fortalecendo a relação entre campo e cidade e entre universidade e escola básica do campo. As lutas do povo acampado e assentado dentro e fora dos acampamentos e dos assentamentos tornaram-se um recurso poderoso na espacialização das lutas camponesas, as quais estão desenvolvendo no território conquistado o sentido de triunfo proposto por Raffestin (1993), ao defender esse sentido como um poderoso conceito geográfico.

Este artigo tem como objetivo principal discutir a contribuição da Geografia na escola camponesa, para isso o procedimento metodológico foi constituído de leitura de artigos científicos, jornais e revistas,



entrevistas em campo e rodas de conversa na escola. O ensino de Geografia está contextualizado no projeto interdisciplinar, defendido pelos movimentos sociais e pelas representações camponesas, que atende as necessidades básicas do povo do campo. Assim, a manutenção de diferentes formas de produção e trabalho na terra camponesa, a valorização da cultura camponesa, a luta por direitos e por uma Educação do Campo são componentes da luta pela reforma agrária dinamizada no seio dos movimentos e das representações camponesas.

A Escola Família Agrícola (EFA) D. Fragoso é parte constitutiva da luta camponesa por dignidade, reforma agrária e educação do/no campo. O alunato dessa pesquisa é formado por jovens (rapazes e moças) residentes nas áreas de assentamentos e nas comunidades rurais, na faixa etária de menos de 22 anos, conscientes da importância da permanência na escola e protagonistas em ações e mobilizações voltadas para a defesa de uma educação de qualidade para a juventude camponesa. Muitos deles sonham em ter acesso à universidade ou concluir um curso técnico profissionalizante ou, ainda, ser professor, para melhorar a sua vida e as condições de seu assentamento de origem. Para os jovens, o sonho de conseguir nas comunidades melhores condições de vida e trabalho é fortalecido com o acesso à educação básica e superior e à organização social e política.

Conforme Sales (2007), isso não impede a existência de ambiguidades no cotidiano dessa juventude. Muitas vezes, o mundo real, que consiste no trabalho da roça, nos afazeres domésticos e nas viagens diárias a pé para a escola, é barrado, no final do dia, pelo mundo midiático e colorido das telenovelas.

Mesmo assim, o que se pode dizer desses jovens é que enquanto uns cultivam a ilusão de ir para a cidade outros almejam conseguir, nos assentamentos e nas comunidades de origem, ampliação da renda familiar, inovação de tecnologias que lhes sejam apropriadas e melhores condições de vida. A conquista dos assentamentos trouxe para as crianças e os jovens sem-terra a esperança da autonomia. Assim, no Ceará, a escolha dos jovens por ficar no campo tem revelado uma opção incessante por um projeto de desenvolvimento rural a favor do povo do campo.

Para esses jovens, é preciso lutar cotidianamente para ter condições de sobreviver na terra conquistada.

Essa é uma realidade muitas vezes negada pelos currículos escolares. Para Oliveira e Silva (2009), as escolas rurais, no geral, desconsideram a diversidade de fatos e ações da realidade local, realizando, assim, um ensino estagnado, descontextualizado, porém comprometido com a construção da aceitação passiva de novas formas de socialização do capitalismo ou com relações propostas pela política educacional oficial. Paralelo a isso, a escola do campo é produto de seus sujeitos – trabalhadores e trabalhadoras rurais – e de suas especificidades construídas nas trajetórias de suas organizações. A escola do campo está vinculada aos interesses dos camponeses, em uma educação contextualizada com o semiárido e a favor de um projeto de desenvolvimento popular para o campo.

## **A ESCOLA CAMPONESA NA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA – O Caso da EFA D. Fragoso**

A Escola Família Agrícola (EFA) D. Fragoso, no Ceará, iniciou suas atividades no ano de 2002, na comunidade de Santa Cruz, município de Independência, território do Sertão de Crateús/Inhamuns. O município tem uma população composta de 25.573 habitantes (IPECE, 2012), dos quais 55,14% residem na área rural. A principal atividade econômica e a oferta de emprego estão concentradas no comércio; em seguida destaca-se o setor de administração pública. A falta de opções de emprego e renda faz com que parte da população, a maioria constituída de jovens, encontre no êxodo rural um caminho para a sobrevivência.

Todavia, a história de criação de uma escola contextualizada com o semiárido cearense possui suas origens nos anos 1960, no século passado, com um trabalho desenvolvido pelo Movimento de Educação de Base (MEB), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), voltado para a mobilização dos camponeses na luta pela terra e pelo processo de organização sindical e comunitário. A EFA Dom

Fragoso teve seu embrião cultivado pelo bispo, Dom Antônio Fragoso, um paraibano que atuou por décadas na Diocese de Crateús, e pela Irmã Paulete, que veio para o Nordeste auxiliar na organização e criação dos primeiros Sindicatos de Trabalhadores Rurais.

Nessa época, as comunidades rurais, junto com a Pastoral da Terra, estavam dialogando sobre a necessidade da organização e luta pelo fim da expropriação da renda da terra, pela posse da terra e por condições de trabalho, entre outras questões que passavam e passam pela educação contextualizada. Para D. Fragoso, Santos e Gonçalves (2005:45), é do diálogo com o povo do campo que “[...] nasce a necessidade permanente de “formação. (...) para superar opressão, tendo sempre o povo do campo como agente insubstituível de sua própria formação”.

O contexto histórico-político dos anos de 1960 no Brasil remete a um período de efervescência de movimentos sociais no campo e à instalação da ditadura militar. Sindicatos de trabalhadores rurais, partido comunista e movimento das ligas camponesas foram duramente calados com o golpe militar de 1964, que assumiu o controle do País e instaurou a perseguição às lideranças e a desarticulação das organizações sociais. Foi nesse contexto que religiosos comprometidos com a teologia da libertação idealizaram a escola contextualizada, na qual a formação humana, política e religiosa passaria pela evangelização e conscientização do povo agricultor. Com o golpe militar de 1964, o sonho da EFA foi velado, assim como foram caladas as lideranças. Mas a semente já havia sido plantada, e, com ela, a escola camponesa brotou, décadas depois. Assim, a formação da EFA deve ser entendida no contexto histórico e político do desenvolvimento contraditório da sociedade no território brasileiro.

De acordo com Mattos (2010), com o tempo e com a organização dos camponeses em assentamentos rurais, os debates e as lutas camponesas no Ceará passaram a ocorrer no Fórum dos Assentados: “O Fórum dos Assentados foi um momento de organização que passou a reunir e agregar todos os assentamentos da região” (p. 179). O fórum se caracterizou como um espaço de formação política e de fortalecimento da luta pela reforma agrária. Para os camponeses, a

conquista da terra nos assentamentos trouxe a necessidade da luta pela educação contextualizada, sobretudo para os jovens do campo, que continuavam migrando para as cidades. No diálogo entre agentes da CPT e assentados, veio a proposta para se fazer uma visita às Escolas Famílias Agrícolas nos estados da Bahia e do Piauí. Após a visita, o grupo seguiu com negociações sobre a implantação de uma EFA no município de Independência e de um trabalho de base com as comunidades.

A Escola Família Agrícola D. Fragoso, portanto, tem sua origem numa estratégia de organização da Igreja Católica com os agricultores, mas também como alternativa à falta de políticas públicas voltadas para a educação do povo do campo. A EFA iniciou como escola de gestão comunitária, formada por pessoas que se uniram na Associação Escola Família Agrícola de Independência (AEFAI) para promover a formação da juventude camponesa, tendo por base a pedagogia da alternância.

Conforme projeto pedagógico, a AEFAI é uma Organização não Governamental (ONG), sem fins lucrativos, criada, em 12 de novembro de 2001, no município de Independência-Ceará, por trabalhadores rurais, líderes comunitários, dirigentes sindicais e representantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Diocese de Crateús. Surgiu com a proposta de prezar por uma educação apropriada ao contexto nordestino, comprometida com a valorização de tecnologias alternativas de convivência com o semiárido.

A AEFAI instalou a Escola Família Agrícola Dom Fragoso na comunidade rural de Santa Cruz, município de Independência, na região centro-oeste do estado do Ceará, região conhecida como mesorregião geográfica dos sertões cearenses, inserida nas unidades geoambientais compreendidas pela depressão sertaneja e pelas serras cristalinas semiáridas. A vegetação predominante é a caatinga arbustiva aberta caducifólia e subcaducifólia, o clima é o tropical quente semiárido, com chuvas irregulares, precipitação média anual menor que 700 mm e período chuvoso concentrado entre os meses de fevereiro e abril. A presença de *Luvissolos* revela, nessa região, solos com fertilidade natural alta. Associam-se a estes os *Planossolos* com processos de salinização; portanto,

as limitações de uso dos solos nessa região devem-se, principalmente, à deficiência de água, à presença de sódio (salinização), à susceptibilidade erosiva e à presença de pedregosidade.

De acordo com Mattos (2010), a decisão da implantação da EFA no município de Independência passou pela exigência de pelo menos três critérios: o primeiro, proposto pelos agricultores, impunha que o local tivesse um grande número de pessoas dispostas a colaborar com o projeto; o segundo, também proposto pelos agricultores, exigia que a área tivesse tradição de produção agrícola; o terceiro, proposto pela CPT, ordenava que a área fosse o mais próximo possível das condições ambientais das propriedades da maioria dos camponeses do semiárido cearense.

A presença da EFA nos sertões cearenses também carrega outras significações. Essa é uma região sempre marcada por relações sociais de exploração de renda da terra e sujeição camponesa, na qual a estrutura fundiária historicamente revela, de um lado, proprietários de terra cujas relações de trabalho consistem na extração da renda da terra e, por outro lado, camponeses que se apossam da terra com o fim de trabalhá-la fundamentalmente para o sustento da família. Nessa trajetória, questões como cativoiro, sujeição, violência e expropriação aparecem na base da acumulação capitalista desenvolvida no campo cearense.

A EFA Dom Fragoso persegue a ideia de suprir a ausência de uma escola contextualizada com as condições socioambientais em que se encontra o povo do campo e, para isso, trabalha com monitores (professores) que se empenham na construção da educação popular como um caminho de valorização da cultura, do trabalho e da vida nas comunidades e nos assentamentos rurais.

De acordo com o projeto pedagógico, a escola se propõe a atingir os seguintes objetivos: dispor de uma formação integral do jovem, em nível humano-social, intelectual-profissional e ético-espiritual; diminuir os índices de evasão e repetência dos educandos; trabalhar a permanência dos ex-alunos no campo; melhorar a qualidade de vida das famílias. Dessa forma, a instituição de ensino viabiliza a educação em três dimensões: educação formal (escola), educação não-formal (prá-

ticas educativas realizadas na comunidade e na sociedade) e educação informal (família).

Para que o projeto de educação seja viabilizado, propõe-se a Pedagogia da Alternância como “uma metodologia utilizada nas propostas educacionais que visam promover a formação integral dos sujeitos do campo, apropriada à realidade, criando alternativas de geração de renda na perspectiva do desenvolvimento sustentável, propiciando-lhes condições de fixar-se ao meio rural com qualidade de vida” (Scalabrin; Cordeiro, 2007: 1).

Assim, na EFA, os educandos alternam quinze dias na escola e, no restante do mês, voltam para casa e passam a desenvolver atividades na comunidade. Nesse período, são acompanhados por suas famílias e seus monitores. De uma maneira geral, essa metodologia trabalha na perspectiva que os educandos possam vivenciar a escola, mas também possam estar em suas comunidades, sem representar perda de mão de obra para as unidades familiares.

A Pedagogia da Alternância na EFA Dom Fragoso permite que o educando construa uma análise da sua realidade através das atividades trabalhadas dentro e fora da sala de aula, por meio de rodas de conversas, de grupos de estudos, nas salas de aula, onde são socializadas as atividades desenvolvidas nas comunidades entre educandos e monitores. Nesses espaços de diálogo e socialização, conhecimentos científicos e conhecimentos empíricos são vinculados à realidade dos educandos.

De volta à escola, os educandos socializam, em sala de aula, as experiências desenvolvidas nas comunidades. O trabalho pedagógico baseia-se na metodologia popular, “[...] parte sempre da prática e é sempre participativa: nem para, nem sobre, mas com as diferentes partes envolvidas, visando melhorar sua prática e sua vida” (Peloso *et al.*, 2002:15). O momento de socialização das experiências é coordenado pelo monitor que, com base no que foi discutido, leva as observações para o corpo docente da escola, que planeja as aulas de acordo com as vivências dos educandos nas comunidades e/ou nos assentamentos rurais. A metodologia procura equilibrar o trabalho individual e o coletivo, o estudo e o debate, o tempo-escola e o tempo- comunidade, levando em conta as di-

mensões da pessoa (razão, sentimento, cultura, história de vida, gênero, entre outras), consideradas transversais, mas indispensáveis.

Dessa forma, a escola assume um papel fundamental na formação dos educandos, pois, além da aprendizagem técnica e da formação crítico-reflexiva, são construídas relações de respeito, humildade, afetividade e comunhão, compartilhadas com as famílias e a vizinhança.

Para entender a escola, foram realizadas, entre os anos de 2012 e 2017, visitas de reconhecimento, rodas de conversas e entrevistas informais com os monitores e educandos para um melhor entendimento do cotidiano da EFA Dom Frágoso. Foram conhecidas parte da estrutura física da escola, parte das unidades produtivas e parte dos instrumentos metodológicos vivenciados no espaço escolar.

A escola está assim composta: duas salas de aula; dois laboratórios – um de informática e outro de Ciências Agrárias, este último ainda sem funcionamento; um refeitório; uma cozinha; uma dispensa; uma sala de TV e vídeo; uma biblioteca; uma telhoça; uma sala de coordenação; quatro alojamentos (dois femininos e dois masculinos); um anfiteatro; um auditório; dois quartos para hóspedes; uma casa para caseiro; uma casa para monitor e família; uma casa de monitores.

A EFA possui de quinze a dezoito unidades produtivas, onde são desenvolvidas atividades agropecuárias, podendo-se encontrar do milho, do feijão e da mandioca até a horticultura e a fruticultura, e também atividades diversificadas que abrangem a apicultura, a bovinocultura a suinocultura, a avicultura, a silvicultura e a caprinocultura, entre outros tipos de produção.

As unidades produtivas são fundamentais para o consumo alimentar e o funcionamento da escola. Entre elas podem ser citadas: o curral, com a produção de leite e carne de gado; a pocilga, com a produção de carne suína; o aviário, com a produção de ovos e aves; o biodigestor, com a produção de esterco verde e de gás; o apiário ronco das abelhas, onde é produzido o mel, tendo como um dos objetivos substituir o produto pelo açúcar; o aprisco, onde os educandos acompanham o desenvolvimento dos animais – bodes e cabras –, que são cuidados e alimentados, e onde também se dá a produção de esterco. Os alunos cui-

dam da saúde, da alimentação e do ambiente em que os animais vivem para viabilizar a alimentação e os cuidados com os bichos.

Outras unidades produtivas são: a horta tradicional, com a produção de abobrinha, alface, beterraba, cebolinha, coentro, cenoura, couve-manteiga, jerimum, macaxeira, quiabo e tomate entre outras; a horta medicinal, com as plantas medicinais como: capim-santo, erva-cidreira, boldo, buscopan, malva-santa e hortelã; o viveiro, com as mudas de plantas típicas como: moringa, acerola, feijão guandu, flor-do-mel, gliricídia, limão e arará.

Além dessas unidades, existem, ainda: a casa pão do Betinho com a produção de pães, bolos, biscoitos de nata e de mel e sequilhos; a casa de sementes, onde os alunos aprendem a selecionar e coletar as sementes crioulas, fortalecendo a cultura de negação aos transgênicos e em favor das sementes orgânicas, cultivadas sem adição de insumos químicos; o banco de proteínas, onde os alunos adquirem a habilidade de adubar plantas e fazer mudas diversas, com ou sem enxertos; a agrofloresta, onde os educandos aprendem a plantar respeitando os espaçamentos e desmatando, se preciso for, o mínimo possível, e também ficam aptos a formar leiras com galhos, folhas e restos de árvores, que servem de proteção e adubos na recomposição dos solos.

No brejo, os educandos desenvolvem atividades no minhocário. Nessa unidade, estão plantados pés de pitanga, acerola, banana e mamão, além de cana-de-açúcar e capim para alimentar os animais. As frutas cultivadas são utilizadas para a fabricação de sucos consumidos na escola. A mandala caracteriza-se pela complexidade de estrutura, que permite a produção agrícola em parceria com a criação de peixes e patos. Construída sob a forma de canteiros circulares para a produção de hortas, pimentas e fruteiras, tem, em seu centro, um tanque circular que recebe água de uma cisterna. As plantações são irrigadas com essa água, a qual passa por um processo de oxigenação e limpeza da cisterna mediante a colocação de peixes e patos no tanque.

As atividades realizadas nas unidades de produção proporcionam aos educandos, além do reconhecimento das técnicas de reprodução, o sustento da escola, visto que o leite, a carne e os ovos consumidos diaria-



mente pelos educandos saem das unidades produtivas da escola.

É importante ressaltar que é nas unidades produtivas da EFA Dom Fragoso onde se desenvolvem a garantia da diversidade de cultivos e de criações, o beneficiamento de produtos, e o resgate, a reprodução e o melhoramento da diversidade das sementes, das mudas e dos matizes animais crioulos. Encontram-se, nas unidades produtivas, solos em processo de recuperação a partir das atividades desenvolvidas pelos educandos sob orientação dos monitores, que estão possibilitando o resgate dos nutrientes. Vale salientar, ainda, que o único produto químico utilizado nas unidades produtivas da escola são as vacinas de animais.

As escolas em alternância possuem instrumentos metodológicos específicos para executar o seu plano de formação, tais como: plano de estudo, caderno de síntese da realidade do aluno, visitas de estudo, intervenções externas e caderno de acompanhamento da alternância do aluno, para citar alguns.

Para Mattos (2010), o plano de estudo é o principal instrumento metodológico na articulação entre tempos casa-escola, conhecimentos empírico e teórico, trabalho e estudo. É através do plano de estudo que as potencialidades da alternância se valorizam. Ele é um caminho de mão dupla: uma leva os conhecimentos da cultura popular para a EFA e a outra é responsável por levar para a família as reflexões aprofundadas na escola.

O caderno da realidade surgiu da necessidade de sistematizar a pesquisa do educando. É nele onde o jovem registra todas as suas reflexões e seus estudos aprofundados, e onde ficam ordenadas as informações e experiências realizadas em casa e na escola. Já o caderno de acompanhamento é o meio de comunicação entre a família e a escola. É por ele que a família se informa de tudo o que aconteceu na escola, e a escola, por sua vez, toma conhecimento da vida do aluno em casa e nas atividades comunitárias.

A visita de estudo permite ao educando conhecer novas realidades e novas técnicas diferentes das suas e realizar intercâmbios de informações e experiências práticas no campo profissional e social. O serão é um momento para reflexão sobre temas diversos de interesse dos alu-

nos; pode acontecer em forma de debates e questionamentos que promovam o crescimento do grupo em conjunto.

A intervenção externa consiste em palestras, cursos, seminários, entre outras atividades. É o espaço para o confronto de conhecimentos entre os educandos e os profissionais convidados.

A visita às famílias é uma atividade do monitor realizada nas comunidades e nos assentamentos rurais de origem dos alunos. Caracteriza-se como um momento de reconhecimento e diálogo entre educandos, monitores e famílias.

Os estágios são atividades programadas, com duração de dois a três dias em propriedades agrícolas da própria família ou em outras comunidades de interesse do aluno.

O projeto profissional do jovem é um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido pelo jovem, tendo por base o conhecimento apreendido ao longo de sua formação. É o momento no qual o jovem vai se constituindo enquanto profissional pesquisador da área técnica agrícola e pedagógica, com ênfase na convivência com o semiárido.

A organização curricular da EFA Dom Fragozo está focada em temas geradores, presentes na pedagogia Freiriana, os quais indicam planos de estudo em que estão inseridos os conteúdos programáticos. Em uma das aulas de Geografia, que teve como tema gerador *Conviver com o semiárido*, a monitora referenciou sua fala no plano de estudo: *As sementes da minha comunidade*, com a turma do 2º ano do Ensino Médio, que possuía 30 educandos de 25 diferentes comunidades do Ceará.

Nessa aula, os educandos socializaram atividades desenvolvidas em suas comunidades a partir das questões: *Quais as sementes mais plantadas na minha comunidade, antigamente e hoje? O que não é mais cultivado? Por quê?* Essas informações estavam contidas nos cadernos de síntese da realidade dos alunos. Posteriormente, os educandos comentaram sobre o que foi socializado nas comunidades com os outros educandos. Foi percebido que o domínio da linguagem oral e escrita se constitui uma das dimensões do processo de avaliação.

De acordo com Freire (2001), o aprendizado da leitura e da escrita, na construção do processo de expressividade, não terá significado

real se se faz através da repetição mecânica de sílabas. Esse aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio da formação vocabular, o educando vai percebendo o sentido da linguagem. Quando ele vai percebendo a relação entre linguagem-pensamento e realidade. A transformação da realidade, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão.

Tal é o caso da constituição da EFA D. Fragoso. O que antes era área de latifúndio, espaço de exploração e submissão do trabalhador rural, hoje, enquanto escola, caracteriza-se como espaço de diálogo e de possibilidades para filhos de trabalhadores do campo. A escola transformou a estrutura do latifúndio, e isso resultou em novas formas de expressão e de pensamento.

Entre outras formas de expressão presentes na EFA, no período noturno, quando os educandos não estão em aula, assistem a filmes, a peças de teatro e participam de oficinas e de cursos.

“Os serões acontecem após o término das aulas diárias onde os educandos se reúnem no auditório ou no anfiteatro para assistirem a filmes e a peças teatrais - projeto Cine+Cultura, rodas de capoeira e de violão e oficinas artesanais” (Monitora EFA, 2012).

Na estrutura da escola, palavras e expressões que constituíam um campo cultural e envolviam uma compreensão do mundo do latifúndio tendem a se esvaziar de força. Como exemplo, tem-se a palavra queimada, técnica popular que consiste na queima de vegetação para limpar o terreno e preparar a terra para o plantio. De acordo com os agricultores, ao queimar a área, o solo disponibiliza nutrientes para os cultivos subsequentes; na agricultura tradicional, a prática é muito comum, em especial em áreas do sertão central. Essa é uma palavra ou técnica incompatível com a estrutura da escola, que nega o desprezo pelo meio ambiente imposto pela sociedade do consumo e valoriza a produção de saberes sobre a relação com a natureza e formas de utilização produtiva.

Na escola, as áreas produtivas que tiveram seus solos degradados pela retirada de vegetação original, por queimadas e pisoteio de animais, nos tempos da fazenda, hoje apresentam solos em processo de reestruturação e estão produzindo alimentos sem a utilização de agrotóxicos e

com técnicas de convivência com o semiárido. A presença de resquícios de queimadas no terreno decorrentes de práticas desenvolvidas no tempo da fazenda ainda se fazem presentes no chão da escola.

Freire (2001), ao analisar a educação como prática de libertação, afirmou que ao lado das transformações que vão se revelando na realidade, desenvolve-se uma educação que ajuda na compreensão crítica da mudança operada. Cientes das relações, os educadores dão o máximo de atenção à escolha das palavras geradoras, bem como à escolha ou redação dos textos de leitura. Estes não podem ser meras narrações da nova realidade nem tampouco revestir-se de paternalismo.

Na escola camponesa, o caminho trilhado pelos educadores/monitores revelou uma preocupação com a relação conhecimento formal e saberes dos alunos, fato revelado pela professora, ao comentar sobre a produção do conhecimento escolar.

*Na escola procuramos trabalhar situações problemas vivenciadas no cotidiano do aluno. Por exemplo: a produção agrícola entra na questão da produção, dos gastos, das sobras. Trabalha-se na matemática, no português, na geografia, na história. Quem produziu mais? Onde se produziu mais? Quantas braças de arrame serão necessárias para consertar a cerca de fulano de tal? Tem até no campo alunos que dão aula sobre adubação da terra. Muitos educadores têm dificuldade de entender conhecimentos que são vivenciados pelos alunos. Eu mesma já cheguei a vivenciar isso. Antes de entrar na faculdade, eu não tinha esse domínio. Hoje, quando tenho uma dificuldade, peço um educando meu que tem facilidade, e ele vai para o quadro me explicar. Eu acho que isso é junção de conhecimentos. Outro aspecto trabalhado aqui é a questão da água, açude poluído, você aproveita todos os potenciais que se pode aproveitar para trabalhar a questão do aluno. E tem tido um bom desenvolvimento, eu e as outras professoras que estamos em sala de aula achamos. É a realidade que nós vemos (Monitora EFA, 2011).*

Assim, o conteúdo escolar, os saberes dos alunos, a forma como são desenvolvidos e a complexidade são considerados no desenrolar da

aula. O objetivo não é fazer a descrição de conceitos e fatos ou mesmo trabalhar a memorização, pelo contrário, é problematizar situações. Em todas as aulas sempre há oportunidade para se estabelecerem relações entre as falas, as anotações, os debates e os aspectos da realidade da comunidade.

Jesus (2007), ao estudar saberes e formação de professores na pedagogia da alternância revelou que a relação dos professores na construção dos conhecimentos é mediada pelo trabalho (social e político) que lhes fornece subsídios para enfrentar, criar e solucionar as situações cotidianas.

Na EFA, a leitura do professor/monitor, como agente de uma *práxis* transformadora tem sido desenvolvida a partir de um trabalho preocupado com a formação teórica e prática e de uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. O trabalho docente tem por base um projeto de desenvolvimento rural que se recusa a aceitar a inevitabilidade do desaparecimento do campesinato no mundo rural ou a considerar o êxodo rural como única alternativa para os jovens do campo, vendo na educação de qualidade um caminho possível para a construção de ações de resistência camponesa. Assim, os monitores deixam de ser um mero repassador de conteúdos e apresentam-se como sujeitos participantes das lutas sociais por direitos à educação de qualidade no campo. Isso implica não apenas uma rigorosa capacitação dos educadores, mas também uma permanente avaliação de seu trabalho.

A monitora de Geografia da escola, leciona há mais de dez anos na EFA. Para ela, ser monitora “é ser uma artista. Tem que amar o projeto. “Antenar-se” com a questão social e trabalhar com o contexto do semiárido cearense” (Monitora EFA, 2010). Isso acontece porque a ideologia do educador da EFA está ligada a um projeto de educação popular que é viável e que representa uma resistência legítima ao projeto de escola hegemônico no Estado. A EFA não é apenas o lugar de trabalho do monitor, mas é também seu espaço de aprendizagem, formação e moradia. Observa-se que para ser monitor não basta atender a esses quesitos; tem de ter formação inicial e continuada. Em muitos casos, a responsabilidade pela formação específica é da Associação Regional das Casas Fa-

miliares Rurais – ARCAFAR e da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas – UNEFAB.

Esse trabalho também carrega expectativas com relação ao futuro do jovem camponês egresso. A maior delas é a permanência dos jovens no campo: “Esperamos que eles possam estar contribuindo em suas comunidades. Sejam formadores de quem não teve oportunidade de ir à escola” (Monitora EFA, 2011).

A expectativa é que os educandos, após a formação, possam desenvolver o trabalho nas comunidades: “Os alunos devem ser transformadores nas suas comunidades, trabalhando na perspectiva da sustentabilidade econômica, política e social. É para viver, e não sobreviver”. (Monitora EFA, 2011). Os jovens egressos carregam o desafio de reafirmar a cultura camponesa, tendo a comunidade como espaço de interações sociais, políticas, econômicas e humanitárias, de forma a garantir, portanto, a autonomia familiar sobre o que e como produzir na terra.

Os monitores possuem diferentes histórias de vida, com distintas experiências de escolarização e de formação. Essa formação particular se reflete dentro do ambiente escolar, seja durante a elaboração de um plano de estudo, na construção da avaliação de uma turma ou na postura do docente na construção do conhecimento em sala de aula.

Na pedagogia da alternância, a família e/ou a comunidade são lugares em que o educando vai pôr em prática o que aprendeu na escola e vai incorporar ao seu trabalho os questionamentos e as inquietações levantadas nas reflexões feitas na escola.

Oliveira (2008), ao fazer uma leitura sobre o modo de vida de camponeses assentados no Ceará, analisa a dimensão produtiva e pedagógica em espaços não formais de educação. Nesse contexto,

[...] a educação está presente em espaços e momentos diversos: em casa, no roçado, nas práticas produtivas e, também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais. Nesse sentido, lugares comuns percorridos diariamente são tidos como espaços plenos de significados sociais e culturais e saberes de experiências (OLIVEIRA, 2008: 47).

Para a autora, encontros de fim de tarde, reuniões para o trabalho de ajuda mútua nas casas de farinha ou nas fabriquetas de queijos, coletivos de roçados e quintais produtivos, entre outras atividades, constituem espaços educativos onde a família trabalha com a formação técnica, social, política e humanitária. Portanto, a escola não é o único espaço em que a educação acontece, a aula não é a única prática social que leva ao conhecimento, e o professor profissional não é o único agente educador.

A proposta de uma educação contextualizada está diretamente relacionada à possibilidade de se construírem práticas pedagógicas que caminhem de acordo com os interesses dos sujeitos da educação. Respeitar o modo de vida dos formandos e fortalecer o papel das comunidades na definição e no funcionamento do tipo de escola que eles almejam é uma das prioridades da Escola Família Agrícola.

Tais características acordam com as ideias de Paulo Freire (1996), o qual afirmou ser a educação escolar uma questão cultural, uma atividade e um instrumento de cultura capazes de contribuir para a democratização fundamental da sociedade e para enriquecer os constituintes dela.

No contexto da EFA, o termo cultura engloba a produção de saberes e técnicas, de uma linguagem comum, de uma visão de mundo e de ser humano que interferem no cotidiano, nas atividades e no planejamento da comunidade. Dessa forma, tanto os homens como as mulheres, mesmo que de forma diferenciada, partilham de uma mesma cultura camponesa.

Para Arroyo (2004), a organização social, a luta por direitos, trabalho e educação são ações componentes de um processo em que o campesinato se constitui sujeito cultural. Por isso, não se deve separar produção de educação nem produção de escola. A produção do trabalho familiar, na leitura pedagógica dos movimentos sociais e das representações camponesas, é mais do que produção; é momento de encontro e de troca de saberes no processo de aprendizagem.

Desse modo, identificar situações-problema nos lugares de trabalho e de produção, conhecer jovens assentados e partilhar ex-

periências práticas no campo trazem o desafio de dar sentido às palavras a partir do conhecimento específico e das experiências pedagógicas construídas na convivência com o semiárido e com o povo do campo.

Para Freire (2001:37), “[...] os camponeses desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pela ideologia dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte”. Nessa leitura, cultura camponesa passa pela produção e reprodução de saberes e práticas sobre a relação cultura e natureza, pela identificação de formas próprias de integração (social, política, cultural, religiosa) que definem valores e normas de comportamento que as famílias vivenciam, e passa também por possibilidades de alianças e rupturas que explicam dinâmicas próprias da reprodução social da cultura. Dessa forma, a cultura é conteúdo da educação, visto que a educação é processo de desenvolvimento e formação humana ampla.

A EFA Dom Frágoso é espaço de leituras e discussões por uma educação contextualizada que considere os saberes e os valores culturais dos camponeses, pois a escola é um espaço de formação e informação, repleta de conflitos culturais e normatizações, e, por essa razão, tem grande significado e importância na construção dos saberes dos jovens camponeses.

A autonomia da Escola Família Agrícola, como também o caminhar da formação profissional, dá-se no âmbito cultural da comunidade local. A construção do modelo de escola almejado pelos camponeses é elaborada a cada experiência pedagógica vivenciada pelos seus monitores, educandos e pela comunidade.

A escola em alternância, como cerne das práticas culturais da comunidade, tem alicerce pedagógico e autonomia de determinar o calendário escolar, os conteúdos trabalhados e as vivências necessárias para que os educandos encontrem sua identidade cultural no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, observou-se que os monitores têm buscado valorizar a cultura camponesa como forma de legitimar a educação no/



do campo, ao resistir às intempéries de governos antidemocráticos em vigor em grande parte do País atualmente.

## **A GEOGRAFIA NA ALTERNÂNCIA COM A ESCOLA DO CAMPO**

A análise sobre a relação entre Geografia e escola camponesa é recente, do ponto de vista teórico e metodológico da ciência e da pesquisa com a disciplina escolar. Os processos de espacialização e territorialização dos movimentos sociais e a contribuição da Geografia Agrária na leitura sobre as transformações territoriais ocorridas no campo brasileiro têm sido o fundamento de uma matriz teórica que tem por base a teoria social, e apresenta trabalhos pioneiros na análise sobre os movimentos sociais e sobre a educação no e do campo.

A articulação de intelectuais, sociedade civil organizada e movimentos sociais do campo contribuiu para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada na cidade de Luziânia (GO) em 1998. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999) a mesma foi resultado da articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Os espaços abertos deram visibilidade as ações realizadas no mundo Educação do Campo presente nos assentamentos de reforma agrária e nas comunidades camponesas. Outra conquista importante foi a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo em 2002. O documento apresenta princípios e procedimentos visando adequar o projeto de Educação do Campo às Diretrizes Curriculares Nacionais em suas diferentes modalidades de Ensino Básico.

Com as diretrizes a Educação do Campo foi se institucionalizando na articulação dos movimentos sociais com projetos de governo e as escolas se revelando como espaços de conquista do direito a educação

de qualidade para crianças, jovens e adultos do campo. De acordo com o documento das Diretrizes,

*A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002 apud CALDART, 2002:56).*

Para tanto, faz-se necessário que a escola seja comprometida com a adoção de um currículo dialógico que resulte na construção de sujeitos críticos, participativos, e com ações voltadas para a formação de cidadãos com liberdade e compromisso social. Nessa leitura, a Escola do Campo é produto da luta camponesa pela terra, da articulação dos movimentos sociais do campo com a sociedade civil e do reconhecimento de uma dividi pública Estado brasileiro para com as populações do campo. A escola do campo está vinculada aos interesses dos camponeses e se posiciona a favor de um projeto de desenvolvimento popular para o campo.

Nesse contexto, como disciplina escolar, a Geografia, tem papel relevante no entendimento dos processos que envolvem a formação socioterritorial do povo do campo. O reconhecimento da prática discente e docente com a disciplina no mundo da escola camponesa, indígena e quilombola tem possibilitado um repensar sobre a prática pedagógica com a formação de professores.

O ensino de Geografia vem somar nessa abordagem ao contribuir, como as demais disciplinas curriculares, para o desenvolvimento do aluno quanto à capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, em constante transformação. Cabe à geografia a construção de uma leitura de realidade que envolva a relação sociedade e natureza. A Geografia deve levar o aluno a compreender “[...] o espaço produzido pela sociedade atual, suas desigualdades e contradi-

ções, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza” (Oliveira, 1994:142).

Nessa leitura, conforme Oliveira (1994), a apropriação da natureza se dá pelo trabalho, que é um ato social que se estabelece na relação sociedade-natureza. Portanto, é fundamental o entendimento da sociedade para se entender a natureza, já que esta última é apropriada historicamente.

A Geografia, como ciência social e disciplina escolar, adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino comprometido com a construção de uma postura crítica por parte dos alunos diante da realidade. E *quicá* possa contribuir para a transformação dessa realidade.

A Geografia, como disciplina escolar, também deve “[...] ajudar [os jovens] a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” (Cavalcanti, 1988:24). O importante é possibilitar aos alunos a reflexão sobre fatos, processos, acontecimentos e fenômenos enquanto constituídos de múltiplos determinantes e múltiplas explicações, entre as quais se encontra a espacial. A participação dos jovens na vida do bairro, da cidade, da comunidade ou do assentamento rural poderá ser mais efetiva se eles conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica. Assim, essa ciência poderá contribuir para a formação cidadã e para a criticidade dos jovens camponeses.

De acordo com Cavalcanti (2002:71), o ensino acontece mediante “processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor”, portanto, é carregado de características próprias de cada ambiente escolar. Juntamente com a formação, com os valores, conhecimentos, modos de pensar e com as linguagens do corpo docente da escola, o ensino permite que cada sala de aula seja diferente, não apenas pela infraestrutura da escola e pela mediação do educador, mas essencialmente pelos educandos ali participantes.

Ao longo das visitas à EFA D. Fragoso, foram feitas observações em sala de aula, rodas de conversas e entrevistas com as turmas presentes na escola, respondidas questões propostas, como perguntas cujas

respostas abriam a possibilidade de avançar na colocação de opiniões, de sugestões e inclusive de dúvidas.

Tanto nas rodas de conversa como nas entrevistas observou-se a importância da Geografia na escola. Perguntados sobre o que gostam de aprender em Geografia, encontramos os relatos que seguem:

*“Gostei de aprender a ver e ler mapas porque eu não conhecia nada sobre o assunto e depois que tive aulas de geografia na escola, passei a gostar”(educanda A); “Gosto de geografia porque ela nos faz conhecer o Brasil”(educando B); “A Geografia é importante, pois explica muito sobre a realidade do mundo”(educando C); “Em geografia, vemos agricultura patronal, revolução verde, estatuto da terra etc.” (educanda D) (EFA D. Frago, 2017).*

Nessas leituras, a Geografia é mundo social, mas também é economia e política. Não economia e política descontextualizadas, ao contrário, existe toda uma preocupação em se estudar temas ou questões que contribuam para se entender as raízes dos conflitos pela posse de terra, que perduram no campo até os dias atuais.

A Geografia também foi apresentada na leitura dos temas localização e problemática ambiental. Perguntados sobre como a Geografia ajuda a pensar o lugar em que se vive, segue depoimento dos educandos:

*“todas as aulas são relacionadas com a realidade de cada jovem. Por exemplo, hoje sei que para localizar minha comunidade, preciso dos dados geográficos; onde aprendi isso? Na geografia” (Educando A); “ajuda bastante; nas aulas debatemos sobre a questão hídrica da região, os usos indevidos dos solos, o clima, etc. Porque tudo isso faz parte da realidade” (Educando B); “porque se não temos uma paisagem bonita é porque as pessoas não respeitavam o meio ambiente. Hoje, devemos cuidar do meio ambiente” (Educando C); “Sim, ajuda a entender que devemos cuidar melhor de nosso meio ambiente e não fazer queimadas. Mas os agricultores não acreditam que dê certo de*

outra maneira. Hoje temos solos fracos porque já houve muitas queimadas” (Educando D) (EFA D. Fragoso, 2015).

A questão ambiental, as queimadas e a degradação dos solos apareceram como os principais problemas ambientais da região de influência da EFA D. Fragoso, seguidos da questão hídrica e da perda da biodiversidade. O protagonismo da juventude sobre esses problemas tem acontecido sobretudo na implementação de projetos em suas comunidades de origem e no estudo dos mesmos em seus trabalhos de conclusão de curso.

Ao discutir a relação entre campesinato e formas de uso da terra no semiárido cearense, Oliveira e Pereira (2011) afirmaram que o quadro atual tem revelado uma situação de desgaste dos solos nunca vista nos sertões cearenses, como resultado, em parte, da rotação de terras na atividade agrícola presente na cultura sertaneja, embora outros fatores também devam ser considerados: povoamento do semiárido; expansão das olarias; retirada de lenha para fornos e de carvão; falta de orientação técnica. Isso quer dizer que, mesmo sem atividade agrícola, com a rotação de terras e a coivara esses outros fatores irão contribuir para a degradação do solo porque a retirada da vegetação, entre outros processos, expõe o solo à erosão.

Na EFA, a Geografia como disciplina escolar está contextualizada com o projeto interdisciplinar proposto pela escola, que tem por base a convivência com o semiárido. Esse trabalho interdisciplinar é desenvolvido de forma investigativa, com levantamentos preliminares da realidade; socialização das situações retratadas; identificação de situações problemas e possibilidade da emergência de um tema gerador. Nessa perspectiva, “[...] a Geografia, ao trabalhar com o tema gerador e com as questões geradoras, tem condições de contribuir para que os alunos superem o senso comum mediante uma metodologia dialógica e chegar a um conhecimento mais elaborado e científico” (Pontuschka *et al.*, 2007:154).

Em um momento de socialização das pesquisas na aula de Geografia que tinha como tema *a cultura camponesa*, Araújo (2011:49) reve-

lou que no diálogo surgiram como elementos característicos a enxada, o chapéu de palha, a produção agrícola, a cisterna de água e, também, o lápis e o caderno, identificando a importância da educação camponesa, hoje. Uma questão curiosa foi a referente ao significado do que é ser jovem do campo. Entre os relatos, podem-se destacar:

*“ser jovem do campo é se identificar com o campo e desenvolver práticas de acordo com a realidade camponesa e principalmente defender sua identidade” (Educando A); “é poder valorizar nossa origem e trabalhar na terra, sem destruí-la” (Educando B); “é poder assumir sua identidade e ter compromisso de buscar novas alternativas para com o meio onde vive, assim, melhorando minha realidade e minha comunidade” (Educando C) (EFA D. Fragoso, 2011).*

Nas “cenas carregadas de geografia” (Cavalcanti, 1998:122) descritas pelos educandos, ser jovem do campo passa pelo sentimento da condição camponesa presente na reafirmação da cultura e pela relação entre a produção e a reprodução de inovações de tecnologias que lhes sejam apropriadas no trabalho com a terra.

Dessa forma, a importância da Geografia no ambiente escolar também se dá pela necessidade que tem os educandos de apreender o espaço como dimensão da prática social cotidiana. Segundo Cavalcanti (2002:74),

*O espaço e as percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social, de modo que vai se formando um conjunto de saberes sobre esse espaço, mais ou menos sistematizados, científicos ou não. O conhecimento desse conjunto de saberes, a consciência do espaço, ou da “geografia” do mundo, pode ser construído no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar. Por isso ela é estudada na escola.*

A autora apresenta a importância da Geografia na escola. A partir dos relatos expostos pelos educandos, percebe-se que a construção do saber geográfico está sendo refletido através das experiên-

cias desenvolvidas nas comunidades e da vivência na EFA Dom Frágoso.

Partindo dessa premissa, o monitor vai estimulando a reflexão realizada em conjunto com os educandos e apreendendo possibilidades de inter-relacionar os conhecimentos adquiridos. Nesse momento, como diz Paulo Freire (2001:210), “[...] o saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquele”.

No processo de ensino e aprendizagem na EFA, a professora de Geografia não é somente professora de uma disciplina, mas é também monitora de uma escola contextualizada com a pedagogia da alternância, onde ela optou por um projeto de formação em comunhão com os jovens camponeses e onde convive diariamente com colegas de outras disciplinas e alunos provenientes de contextos diversificados. Diante dessa complexa realidade, o monitor e os alunos desenvolvem a oportunidade de realizar trabalhos (domésticos, técnicos, pedagógicos) conjuntos em diferentes situações, sempre seguidos do diálogo, da organização e da sistematização das experiências.

Em visita à escola, encontraram-se experiências de trabalho conjunto desenvolvidas por monitores e jovens camponeses as quais se revelam como ações alternativas baseadas na agroecologia e consideradas fundamentais na convivência com o semiárido. Em todas as unidades produtivas, o trabalho da família (escola EFA) orienta a produção e o consumo de plantas e animais. A produção excedente, quando ocorre, é repassada para a feira agroecológica, dinamizada pelos jovens que divulgam e vendem seus produtos, mas que também forjam nesse espaço a troca de sementes e de experiências entre as comunidades. Embora haja a comercialização de criações (caprinos), é o uso familiar que comanda o processo, uma vez que a venda é destinada à obtenção de outras mercadorias, também necessárias à reprodução das unidades de produção e consumo da EFA, como material de expediente, abastecimento do transporte ou materiais de estudo e mística. Assim, a produção comercial acontece tendo por base a lógica de uso camponesa, e não o interesse de lucro.

As unidades de produção e consumo como espaços de formação possuem suas combinações, seus consórcios e suas experimentações, constituindo-se, portanto, em sistemas agroecológicos desenvolvidos pelos jovens camponeses como forma de encontrar caminhos de convivência com o semiárido e com a continuidade de um modo de vida e trabalho, caminhos esses organizados pela juventude camponesa em torno daquilo que, para Martins (1986), lhe é próprio – o trabalho familiar. É nessa escola de trabalho agrícola familiar, com suas práticas cotidianas, que os jovens camponeses estão caracterizando seu projeto de vida e luta pela terra.

Podem-se lembrar, ainda, os constantes trabalhos realizados nas comunidades em parceria com as famílias, os estágios de vivência, os projetos profissionais dos jovens, onde conteúdos como questão agrária, uso da terra, camadas dos solos, recursos hídricos e curvas de nível são amplamente debatidos em campo, em grupos de estudo, entre outros espaços de formação.

Vale lembrar que o trabalho em conjunto, a dialogicidade e a expressividade revelada através da escrita ou da oralidade na escola ou na comunidade são dimensões que não podem ser deixadas de lado no processo de construção do conhecimento da EFA.

O sistema de avaliação na Geografia, assim como nas demais disciplinas pedagógicas, abrange as seguintes competências e atividades: vivência dos educandos nos seminários realizados em grupo; habilidades técnicas e pedagógicas; participação e comportamento nas aulas; exposições orais apresentadas na escola; reuniões comunitárias; práticas e relatórios de campo; resultados expressos em conceitos ou em notas, obtidos em provas escritas de acordo com o regimento escolar.

Foi possível observar na EFA Dom Frágoso que o foco do conhecimento a ser alcançado no ensino não se localiza no professor ou na ciência e sim na realidade na qual aluno e professor estão inseridos. Para Vesentini (1994:37) “Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história”.

Para Pontuschka (2006), uma formação geográfica rica em conteúdos, métodos e técnicas de análise ajudam o educando a fazer a leitu-



ra do espaço. O educando tem a possibilidade de vislumbrar caminhos para o conhecimento do mundo e de aprender a se inserir nele de forma crítica e participativa. Assim, acredita-se que a presença da Geografia no currículo corrobora a conscientização do educando enquanto sujeito que consegue produzir uma leitura crítica da realidade, rompendo com a alienação e valorizando a cultura camponesa.

Pelo caráter popular e emancipatório da escola na elaboração curricular, enxerga-se o currículo de geografia a caminho do compromisso com a construção de uma geografia crítica que tem permitido aos jovens, no processo de formação básica, posicionar-se em relação ao futuro e construir caminhos alternativos para o futuro, seja via projetos de pesquisa desenvolvidos nas comunidades seja via inserção política em organizações camponesas. Essa é uma dimensão importante para quem pretende a formação de uma juventude empenhada em transformar a realidade presente.

De acordo com Pontuschka (2006: 269), na prática docente

*“é preciso compreender as lutas, conflitos, estratégias e relações de dominação existentes na construção de um currículo que reflete interesses defendidos quase sempre pelas elites de um país e que podem se apresentar mais ou menos autoritários dependendo das forças sociais em jogo”.*

Na relação entre a EFA Dom Fragoso e a realidade social, a construção de um currículo possível de mudanças e flutuações se estabelece, muito embora princípios como formação humana, compromisso social, convivência com o semiárido e respeito à cultura camponesa sejam a base para a formulação curricular da escola. A opção por situar o saber popular no interior da proposta curricular, ao invés de utilizá-lo apenas como ponte para o saber erudito, favorece o amadurecimento de novas modalidades de organização curricular, o que aproxima o envolvimento do educando com o planejamento de sua aprendizagem.

Dessa forma, a educação contextualizada no/do campo rompe com a condição curricular da escola urbana, refletindo quase sempre os interesses de uma ideologia dominante. O curioso é que, diferente

do contexto da sala de aula tradicional, a educação de qualidade demandada pela juventude camponesa ganha novos espaços de formação. Espaço e tempos com dinâmicas próprias e coletivos de valorização das juventudes do campo e da cidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola camponesa EFA D. Fragoso é parte constitutiva de um projeto de desenvolvimento para o campo, construído pelos camponeses na luta pela reforma agrária. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na formação dos jovens do campo, pois, em conjunto com o aprendizado técnico e o conhecimento crítico do cotidiano comunitário, são construídas relações de respeito, humildade, afetividade e comunhão, as quais serão compartilhadas com as famílias e com o coletivo de jovens organizados nas comunidades ou nos assentamentos rurais.

A experiência educativa da EFA D. Fragoso vem promovendo a ampliação de espaços de debate político sobre a educação do/no campo e a pedagogia da alternância no contexto do semiárido. Práticas e saberes e educativos desenvolvidos inicialmente na escola são socializados nas comunidades, em instituições de ensino e pesquisa e em rede de sociabilidade que envolve organizações camponesas e órgãos públicos em torno das escolas no/do campo.

A reflexão sobre o ensino de Geografia na EFA D. Fragoso tem levado alunos e professores a (re)pensarem a prática educativa e o papel da escola como lugar de construção de conhecimentos e aprendizagens significativas no contexto espacial no qual está inserida. Nesse caminho, a Geografia como disciplina escolar compõe o projeto interdisciplinar, que tem como tema transversal a convivência com o semiárido, cabendo, portanto, à disciplina uma leitura analítica da dinâmica da sociedade atual, dividida em classes sociais com conflitos e contradições. Nessa leitura, o protagonismo da juventude camponesa tem se configurado na criação de ações de luta pela educação de qualidade para as escolas do campo. Para isso, adotar uma postura que valorize a diversidade

das formas de relação com a terra, que reafirme a cultura camponesa e que tenha as comunidades e os assentamentos rurais como espaços de formação e de interação social e política é fundamental para o fortalecimento da Geografia como disciplina escolar. A pesquisa apresentada insere-se nas análises que discutem a educação geográfica contextualizada como parte constitutiva da luta pela terra presente na história do campesinato brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bruna Xavier de. **Saberes geográficos e práticas agroecológicas na educação do campo**. Monografia (Licenciatura) – Departamento de Geografia da UFC, Fortaleza, CE, 2011. 58f.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n°. 2.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC, Brasília, 2002. <portal.mec.gov.br> acesso em 10 de maio de 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Escola, geografia e construção de conhecimentos**. Campinas, SP. Papyrus: 1998.

\_\_\_\_\_. **Geografia e Prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, Pp. 27-39.

FRAGOSO, D. Antônio Batista; SANTOS, Pe. Eliésio dos; GONÇALVES, Luiz Gonzaga (org.). **A igreja de Crateús (1964-1998)** uma experiência popular e libertadora. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a libertação**. Paz e Terra. São Paulo, 2001.

IPECE. **Instituto de Pesquisa do Estado do Ceará**, 2012. < [www.ipece.ce.gov.br](http://www.ipece.ce.gov.br) > acesso em 10 de maio de 2013.

JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. 365f.

MARTINS, José de Sousa. **Não há terra para plantar neste verão** (o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo). Petrópolis: Vozes, 1986.

MATTOS. Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Frágoso**. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. 246f.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de; SILVA, Edson Vicente da. Geografia e Escola do campo: saberes, práticas e resultados. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, ano 08, n. 16, Fortaleza, 2009. Pp. 139-148.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de e PEREIRA, Raimundo Castelo Melo. Cam-pesinato e uso da terra no semiárido cearense. **Geografia** – Vol. 36, n. 2 – Rio Claro: AGETEO, 2011. Pp. 237-250.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Saberes Camponeses e Práticas pedagógicas no campo. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, vol. 7 no. 13, Fortaleza, 2008. pp. 47-58.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e Ensino de Geografia na realidade Brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994. Pp. 135-144.

\_\_\_\_\_. **As transformações territoriais recentes no campo brasileiro**. São Paulo: [s.n.], 1998. Pp. 1 - 28.

PELOSO, Ramulfo; SIQUEIRA, Ruben; FUCHS, P. Werner; RIZZANTE, Sandro Galazzi e Ana Maria; PEREIRA, Nancy Cardoso; LEMOS, Carolina Teles; PESSOA, Jadir de Moraes (orgs). **Saberes e olhares**. A formação e educação popular na comissão pastoral da terra. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

PONTUSCHKA, Nída Nacib. A formação geográfica e pedagógica do professor. In: SILVA, José Borzacchiello.; LIMA, Luiz Cruz; DANTAS, Eustógio Correia (orgs.). **Panorama de Geografia Brasileira 2**. São Paulo: Annablume, 2006. Pp. 269-279.

PONTUSCHKA, Nída Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei (orgs.) **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Ed. Ática, São Paulo, 1993.

SALES, Celecina de Maria Veras. Gênero e geração no âmbito dos assentamentos rurais e da reforma agrária. In: SALES, Celecina de Maria Veras; AMARAL, Célia Chaves; ESMERALDO, Gema Galgani; BARQUETE, Paulo Roberto (Orgs.). **Terra, sujeitos e condição agrária**. Fortaleza: Imprensa universitária, 2007. Pp. 79-99.

SCALABRIN, Rosemeri e CORDEIRO, Georgina Negrão. Formação de professores: a alternância como elemento integrador. In: **anais da Anpae**, UFRGS: Porto Alegre, 2007. <[www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/396.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/396.pdf)> acesso em maio de 2012.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994. Pp. 30-38.

## Sobre a autora

**Alexandra Maria de Oliveira** – Graduada em Geografia, com Mestrado e Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). É professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) no Curso de Graduação e Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Geografia. E-mail: [alexandra.oliveira@ufc.br](mailto:alexandra.oliveira@ufc.br)

## CAPÍTULO 6

# NARRATIVAS EM CURSO: AS VOZES DOS ALUNOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Lucas dos Santos Passos*  
*Leonice de Andrade Carvalho*  
*Samuel de Lima Rocha*

Desde a década de 80, tanto no cenário internacional quanto nacional, tanto no campo geral de formação de professores quanto no específico de formação de professores de matemática, as pesquisas e perspectivas da área têm tentando considerar os dizeres dos professores ou dos futuros professores como uma fonte valiosa da pesquisa e da organização educacional, mais do que simplesmente parâmetros exteriores ou puramente quantitativos. Como bem explica Ana Cristina Ferreira (2003), o que se vigorou por muito tempo na formação de professores foi a compreensão de que o professor da educação básica deveria ser apenas um executor de regras estabelecidas pelos programas governamentais ou universitários, sendo que as pesquisas, por instrumentos estatísticos, procuravam analisar então como como os professores respondiam a essas regras e como elementos estruturais do seu comportamento influenciavam na aprendizagem dos alunos. Tal paradigma ficou conhecido como paradigma do treinamento ou paradigma processo-produto, pois visava apenas o treinamento do professor e buscava mensurar numericamente seu desempenho, tendo em vista sua eficiência no processo de ensino e, assim, a eficiência do programa, dos cursos, dos módulos, das disciplinas etc. na própria eficiência do aluno (FERREIRA, 2003).

Obviamente, a figura do professor era, ao mesmo tempo, secundarizada por um lado, e responsabilizada por outro, porque a falta de eficiência do aluno lhe era imediatamente outorgada.

Na contramão do paradigma do treinamento, emerge o chamado paradigma do pensamento do professor, deslocando-se para a própria figura do professor enquanto um sujeito real e autônomo, que desenvolve conhecimentos próprios na e sobre a prática (FERREIRA, 2003). Assim, a preocupação da formação de professores será a de valorizar e investigar, em um prisma qualitativo, sobre quem são os professores, o que eles carregam de sua trajetória histórica, quais suas crenças, o que eles pensam, como eles agem, como eles organizam o ensino, como eles dão sentido a sua prática etc. (FERREIRA, 2003). Dessa forma, os termos das pesquisas mudarão progressivamente para as memórias, as concepções, as representações, as visões, as reflexões dos professores, entre outros, buscando-se análises mais contextualizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus sujeitos (FERREIRA, 2003). Nesse outro paradigma, é claro, o professor então passará a ser visto como essencial do processo educacional e do próprio processo de formação, no caso da formação inicial e formação continuada, não sendo considerado mais apenas como um executor e até mesmo um obstáculo desses mesmos processos.

Não por acaso, também na década de 80, as pesquisas em formação de professores têm empreendido a história de vida, a história oral, o relato de si, a (auto)biografia, o memorial, e variantes dessas. Embora possam existir diferenças entre elas enquanto perspectivas e metodologias de formação e investigação, estamos certos de que elas se assentam no princípio da narrativa, que, sendo oral e/ou escrita, parte do narrar dos professores e futuros professores, da exteriorização e significação do seu vivido e como isso organiza a profissão e o sujeito profissional. Como esclarece Elizeu Clementino Souza (2007), a narrativa aparece como central para as pesquisas educacionais, sobretudo para as de formação de professores, na passagem de um paradigma positivista para um paradigma compreensivo, tal como é a do paradigma do treinamento para o paradigma do pensamento dos professores,



privilegiando o que pode ser expresso, contado, significado, pelo próprio sujeito, e não simplesmente quantificado por valores pré-definidos e alhures. Desse modo, a narrativa dos professores é considerada essencial, pois oportuniza esses profissionais “falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar as possibilidades sobre a formação através do vivido” (SOUZA, 2007, p. 69). Com efeito, o exercício narrativo permite a recuperação de uma memória que não é exclusivamente individual, mas representa uma experiência histórica e refere-se a estruturas coletivas e sociais mais amplas, e por isso tão importante para os estudos de formação de professores (SOUZA, 2007). Além disso, o exercício narrativo transforma-se em um exercício reflexivo, pois o sujeito é levado a autorreflexão e a reflexão do meio, produzindo conhecimentos para si e para o campo educacional (SOUZA, 2007).

Como também apontam D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011), a educação, como parte da vida, é constituída de experiências e por isso mesmo ela é um acontecimento narrativo, de vários fragmentos narrativos que acontecem em um tempo e um espaço e se remetem a outros tempos e outros espaços. A vida dos professores, em específico, são vidas que constantemente estão em situações que tem que se deslocar entre o passado e o futuro, entre o refletir o agir, entre o viver e o reviver, entre o contar e o recontar, e, assim, vidas que, desde o início, são marcadas pelo fluxo narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2011; CONNELLY; CLANDININ; 1988). Ademais, a vida dos professores representam histórias dinâmicas que se dão entre o individual, o social e profissional, e a narrativa dos desses profissionais permitem reconhecer um sujeito cognoscente e sabente, cuja complexidade da profissionalidade se dá no meio dessa dinâmica (CONNELLY; CLANDININ; 1988). Clandinin e Connelly (2011) também concordam que as narrativas dos professores são não só proveitosas para si mesmos, sobretudo na dimensão pessoal da profissão, como também para a grande área educacional, na medida em que produzem conhecimentos corporificados. Por isso, para esses últimos autores, o conceito de narrativa está atrelado ao de experiências e das varias dimensões da experiência, sendo que a pesqui-

sa narrativa pode ser definida basicamente como o estudo das experiências vividas e narradas (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Nesse sentido, considerando a grande problemática explicitada sobre as narrativas e a formação de professores, é que se propõe o trabalho que ora se apresenta. Para tanto, parte-se de um conjunto de 10 narrativas produzidas pelos alunos da disciplina de Análise e Produção de Textos, do Curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, ocorrida no primeiro semestre de 2017, com a turma ingressante da época. Como tal, o presente trabalho objetiva-se a mapear e problematizar essas narrativas em relação à formação inicial de professores de matemática, praticando um exercício hermenêutico de escuta e análise social, sobretudo em relação às condições materiais de existência dos alunos e do motivo de suas escolhas para o curso em questão. Junto a tudo o que foi disse anteriormente, acreditamos que a pesquisa narrativa permite considerar e valorizar os verdadeiros sujeitos do fenômeno investigado, fazendo da pesquisa uma ação não só mais próxima da realidade, mas principalmente mais justa. Com efeito, esperamos repercutir as vozes dos jovens alunos, suas trajetórias de vidas, suas vivências e suas contradições, refletindo como essas vozes são essenciais para se pensar a formação de professores, sobretudo a formação inicial de professores de matemática.

## A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A presente pesquisa tem como corpus os resultados de uma atividade desenvolvida na disciplina Análise e Produção de Textos, do Curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, ministrada pela professora Leonice de Andrade Carvalho, ao 1º período do 1º semestre do ano de 2017 e, portanto, com a turma ingressante da época, que, inicialmente, era composta por 23 alunos, sendo 15 mulheres e 8 homens, e no final contava apenas com 10 alunos, sendo 7 mulheres e 3 homens. Essa disciplina busca tratar e revisar elementos básicos na compreensão e produção de textos de língua portuguesa, úteis ao processo de formação de professores de matemática, inclusive

trabalhando uma parte com a semiótica. A atividade foi aplicada na fase final da disciplina, mas contendo elementos que foram trabalhados durante todo seu desenvolvimento. Cabe esclarecer que, desde o início, a pesquisa desse trabalho tem origem nessa atividade de ensino e, como tal, foi desenvolvida por meio do ensino. Assim, a presente investigação refere-se a uma pesquisa piloto, mas que foi realizada respeitando-se preceitos metodológicos e éticos da pesquisa educacional. Inclusive, os nomes dos sujeitos participantes aqui apresentados são, na verdade, pseudônimos, para resguardar e respeitar a integridade dos mesmos.

Tendo em vista o caráter da disciplina e sua inserção em um curso de licenciatura, buscou-se não só trabalhar elementos estruturais da Língua Portuguesa, mas também contemplar questões importantes da linguagem em relação à formação de professores, em específico, a formação de professores de matemática. Para tanto, foi usado principalmente o texto “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire (2011), na tentativa de estabelecer um caráter crítico da atividade de leitura, que relaciona a leitura da palavra com a leitura de mundo dos sujeitos e com suas experiências, que são sempre contextualizadas e refletem diferentes contextos. Assim, procurou-se vincular o processo de formação e atuação de professores com essa atividade de leitura crítica, compreendendo que tanto o processo formativo quanto o processo profissional em si exigem esse olhar e essa conduta para se tornarem práticas mais conscientes e mais libertadoras. Ao lado disso, foi trabalhado também a partir do artigo Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio, de Beatriz D’Ambrosio (1993), questões relacionadas à identidade docente em matemática, ao conhecimento matemático, ao conhecimento pedagógico e aos desafios e dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem de matemática, entre outros. Com os dois textos, tentou-se então chamar a atenção para o professor como esse sujeito que está em constante formação, não só acadêmica, precisando estar alerta para si mesmo e para sua prática, ou, que seja a práxis, como uma compreensão mais ampla.

Durante a disciplina, foi abordado ainda sobre o gênero artigo científico e sobre o gênero memorial de formação. Este último seguiu

a definição de Maria da Conceição Passeggi (2010), para quem se trata de um texto acadêmico autobiográfico em que o sujeito narra e reflete sobre a própria trajetória até aquele determinado projeto, contando fatos, datas, nomes importantes, além de seus saberes, crenças e valores. O memorial de formação foi considerado importante de ser abordado, ainda mais levando em conta a perspectiva dos trabalhos anteriores, e como ele se insere na formação dos alunos e como parte da formação dos alunos como um momento mais amplo e importante de autorreflexão e de produção de conhecimentos (PASSEGGI, 2010). No final da disciplina, foi solicitado aos alunos a produção de artigos individuais que tratassem do processo de ensino e aprendizagem de matemática na atualidade, contendo uma parte, dentro do artigo, dedicada a um memorial dos próprios alunos autores. Mais uma vez, essa foi uma maneira coerente que se encontrou para unificar componentes estruturais e formativos, de forma e conteúdo, trabalhados na disciplina, finalizando uma perspectiva que se manteve do início até o final, como já foi relatado.

Quanto a produção geral do artigo, em nível de conteúdo, foi estabelecido que os alunos deveriam refletir sobre como se pode entender o processo de ensino-aprendizagem a partir do que dizem os pesquisadores em educação, e como se coloca o ensino e aprendizagem de matemática nos dias de hoje, falando de teorias, metodologias e o processo de formação de professores. Para tanto, eles deveriam partir das discussões realizadas na disciplina, com fundamentação devidamente adequada, bem como deveriam fazer um inventário de outras perspectivas, também com fundamentação. Ainda, nas considerações finais do artigo, o aluno deveria, em meio a suas conclusões, tentar responder quais seriam as características de um bom professor de matemática e o que deveria ser priorizado no ensino de matemática para que a aprendizagem viesse a acontecer. Sobre a parte do memorial específica, foi estabelecido que deveria conter dados e reflexões básicas, tais como as condições de suas vidas, a trajetória desde a pré-escola até a faculdade, o apoio da família e/ou das políticas governamentais, as ideologias instituídas e as experiências escolares vivenciadas. Foi orientado então que os alunos

tentassem falar de suas motivações, decepções, alegrias, frustrações, influências e interferências que compuseram suas trajetórias, bem como as mudanças e escolhas (quando puseram escolher) em cada situação. Mais detalhadamente, essas orientações encontram-se no Quadro 1, a seguir, tais como foram apresentadas em sala de aula:

**Quadro 1** – Orientações gerais sobre o trabalho final da disciplina.

<p><b>Orientações gerais sobre o artigo</b></p>	<p>Tratar de forma geral como podemos entender o processo de ensino-aprendizagem a partir do que dizem os pesquisadores em educação. Refletir como se coloca o ensino e a aprendizagem de matemática nos dias de hoje. Falar sobre as teorias, metodologias e o processo de formação de professores. Nas considerações finais, procurar responder quais as características de um bom professor de matemática e o que deve ser prioridade no ensino de matemática para que o aprendizado aconteça.</p>
<p><b>Orientações sobre a parte específica do memorial</b></p>	<p>Conte sua história no que se refere à educação que recebeu e sua experiência nas escolas que participou desde a pré-escola. Fale das contribuições e das falhas. Fale das ideologias instituídas, tanto na capacidade de se relacionar, quanto na capacidade de aprender. Mencione o apoio dado pela família e pelas políticas públicas governamentais. Procure abordar o que foi bom, o que faltou e o que poderia ter sido feito. Fale sobre o valor que a escola teve e tem na sua formação. Mencione as experiências marcantes, as situações e/ou pessoas que te marcaram.</p>

Neste trabalho, é a parte referente aos memoriais, por se tratar da parte do artigo em que aparece a narrativa direta do sujeito, que compõe o corpus que se busca analiticamente se debruçar. Para tanto, empreende-se aqui o exercício da pesquisa narrativa, tal como entendem Clandinin e Connelly (2011), entendido como o exercício de interpretação de narrativas e, assim, de um conjunto de experiências narradas. Mais detidamente, espera-se praticar um exercício específico de interpretação social das narrativas dos futuros professores em relação às suas condições materiais de existência e dos motivos de suas escolhas para o Curso de Licenciatura em Matemática, articulando o nível particular

da experiência com o nível da problemática universal e histórica. O homem, como diria Marx (2010), não é um ser abstrato, que está acocorado fora do mundo, mas real e determinado pelas situações materiais e concretas. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a presente análise é uma tentativa de rastrear esse sujeito real e concreto, socialmente situado.

## **NARRATIVAS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Carla, Denis, Gerusa, Letícia, Lúcia, Marcos, Pilar, Sabrina, Talita e Wilson. Estão lado a lado as vidas de 10 estudantes, sete mulheres e três homens, que se encontraram em uma turma de um Curso de Licenciatura em Matemática. Letícia nasceu no ano de 1982. Lúcia nasceu no ano de 1994, seguida de Talita, que nasceu no ano de 1995. Gerusa, Marcos, Pilar e Sabrina nasceram no ano de 1998. Já Carla, Denis e Wilson nasceram no ano de 1999. Todos nasceram em cidades do interior de Goiás. Gerusa, Letícia, Pilar e Wilson nasceram na cidade de Pires do Rio. Lúcia, Sandro e Talita nasceram na cidade de Ipameri. Denis e Marcos nasceram na cidade de Orizona. Já Carla nasceu na cidade de Vianópolis. Com exceção de Carla e Lúcia, todos os demais residiam na cidade em que nasceram. De fato, na época da pesquisa, Carla residia em Orizona e Lúcia em Urutaí. Assim, todos eles residiam em cidades próximas, ou na própria cidade, ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Mas quem realmente são esses sujeitos e por que eles escolheram o curso de formação de professores de matemática? E, no final das contas, como a (auto)reflexividade de suas narrativas serve para problematizar socialmente o nível do ser (e) da formação de professores (de matemática), sobretudo a formação inicial?

Para adentar a vida dos sujeitos mencionados e para responder a primeira pergunta colocada, tão bem característica do problema investigativo deste trabalho, a seção a seguir está dividida em duas partes. Na primeira parte, realiza-se um mapeamento das condições materiais de existência, buscando compor unidades de significado que apontem quem são os sujeitos socialmente localizados que integram o curso em questão. Já na segunda parte, faz-se um delineamento dos motivos que

os levaram a integrar o curso, também como parte desse exercício de investigar quem são esses sujeitos e como suas escolhas estão delimitadas. Desse modo, espera-se que essas análises consigam chegar a considerações conclusivas mais amplas sobre os sujeitos e a formação inicial de professores de matemática, tal como expressa pela segunda questão, fazendo apontamentos significativos na parte final desse trabalho.

### **Das condições concretas de existência...**

Para nós, em um sentido bastante marxista, as condições concretas de existência dizem respeito a todas as condições onde a materialidade da vida dos sujeitos se torna possível e se faz possível. Mapear essas condições significa mapear a vida material dos sujeitos, ali aonde a vida material mesmo segue implicando a existência desses sujeitos, seus limites e suas possibilidades históricas. Essas condições, é claro, não incluem somente elementos naturais primários, mas, sobretudo, as relações sociais objetivas, humanamente constituídas. Assim, gostaríamos de começar nossa análise pelas condições familiares dos sujeitos, para dar conta de condições mais amplas da existência dos próprios sujeitos, uma vez que essas condições representam e condicionam os sujeitos de antemão, determinando largamente quem eles são e inclusive determinando suas expectativas futuras. Logo abaixo, segue então a condição social das famílias expressas nas narrativas dos alunos:

**Carla:** Sou de uma família de classe média, onde tenho em vida apenas meu pai e um irmão, ao qual moro só com meu pai, e meu irmão em outra cidade. Sendo assim, apenas meu pai trabalha e tem uma pensão por morte em questão da minha mãe.

**Denis:** o pai por não ter terminado nem a 4ª série, teve que começar a trabalhar desde pequeno [...].

**Gerusa:** Meus pais não tem formação superior, minha mãe estudou até a quarta série, devido morar na fazenda longe da escola, mudar com frequência e não ter transporte escolar; já

meu pai estudou até a quinta série, por ter que trabalhar para ajudar nas despesas de casa, pois meu avô faleceu quando meu pai estava com apenas três anos. Tenho uma irmã e um irmão, sou a mais velha, hoje com 18 anos.

**Letícia:** Pertencço a uma família humilde de classe média, de mão do lar e pai agricultor, sem formação nenhuma e uma cultura cativada que por gerações que foi transmitida a dois filhos que tiveram. Eu sou a mais nova, hoje com 34 anos.

**Lúcia:** Sou de família humilde e batalhadora e a mais nova de nove irmãos, sendo um já falecido (não poderia deixar de citar esta perda que foi um marco em minha vida). Meus pais foram obrigados a abandonar muito cedo os estudos, pois tiveram a necessidade de trabalhar para ajudar meus avós no sustento da casa.

**Marcos:** Meu nome é Marcos, tenho 18 anos, filho de lavrador e dona do lar. [...] Meus pais não tiveram oportunidade de estudar, ambos concluíram apenas o 4º ano primário, mas mesmo assim me deram a educação necessária, sempre me incentivavam a assistir desenhos educativos, a ler gibis de personagens que sempre passavam alguma lição que a vida traz, me incentivavam a escrever muito, minha mãe que me ensinou a escrever fazendo caligrafia.

**Pilar:** Nascida em Pires do Rio, cidadezinha do interior de Goiás, de família humilde, sou Pilar, mãe professora – Formada em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e pai Autônomo (Entregador de Leite).

**Sabrina:** Sou de uma família de classe média, meu pai ferroviário, e minha mãe dona do lar.

**Talita:** Meu pai sempre trabalhou em fazendas, e algumas bem distantes da cidade.

**Wilson:** Pertencço a uma família de classe média, onde minha mãe trabalha em serviços gerais e meu pai operador de máquinas, que não completou o ensino médio.

Observe-se que os trechos indicam que a maioria das famílias dos estudantes são famílias pobres, que exercem profissões mais precárias,



menos valorizadas e menos remuneradas na divisão (internacional) do trabalho, sendo inclusive algumas delas de caráter determinantemente braçal. É claro, alguns alunos chegam a dizer efetivamente que sua família é de origem humilde, enquanto outros dizem efetivamente que suas famílias são de classe média. Entretanto, pelas profissões relatadas e a situação dos pais em relação a essas profissões, fica claro que as famílias são sempre famílias pobres ou de classe média baixa, no sentido de que as famílias não dispõem dos meios de produção e de maiores condições materiais de vida. Assim, é preciso ter cuidado com a identificação genérica com a classe média, pois esta pode funcionar apenas como um atraente e distorcido marcador sociológico. Em um sentido extremamente marxista, pode-se perceber que as famílias dispõem somente da força de trabalho, que é vendida como uma mercadoria em troca de um salário (MARX, 2013), seja na profissão de lavrador/agricultor, de professora, de entregador de leite, de ferroviário, de trabalhadora de serviços gerais e de operador de máquinas. Ademais, veja-se como, por exemplo, nas falas de Gerusa e de Lúcia, a vida dos pais foi precarizada pelas condições materiais de suas vidas, obrigados a trabalharem desde muito cedo e a abandonarem os estudos.

De forma geral, essas configurações familiares dos licenciandos vão ao encontro dos dados do trabalho de Gatti (2010), que aponta que as famílias dos estudantes dos cursos de nível superior para a docência são da classe média, com uma inflexão à classe baixa. Para sermos mais precisos, Gatti (2010), na sua pesquisa, evidenciou que 50,4% dos estudantes desses cursos situam-se nas faixas de renda familiar média, com o intervalo de três a dez salários mínimos; e 39,2% dos alunos situam-se na faixa de renda familiar baixa, em que o intervalo é de até três salários mínimos. Gatti (2010) ainda assinala a inexistência de alunos cuja renda familiar é superior a de dez salários, o que mostra então a inexistência de alunos pertencentes a classe alta nos cursos de nível superior para a docência. De acordo com o trabalho de Davies e Guppy (1997), esta última classe de estudantes só pode ser localizada nos cursos superiores privilegiados, isto é, aqueles historicamente aristocráticos, com alto investimento e garantia de alto retorno. Assim, é evidente, conforme as-

sinalam Machado et al. (2003), que as desigualdades sociais se refletem no ensino superior, dividindo, de um lado, os cursos elitizados, cujos alunos provem, sobretudo, de famílias de empresários, de dirigentes e de profissionais liberais, de outro lado, os cursos cujos alunos provem de famílias com poucos recursos, como trabalhadores empregados, os operários industriais e os assalariados agrícolas.

Em seguida, nos trechos abaixo, é possível perceber mais como a precariedade das condições materiais das famílias se manifesta e como a mesma implica na precariedade das vidas dos estudantes:

**Gerusa:** Quando nasci meus pais já moravam há uns três anos em uma fazenda a dezoito quilômetros de Urutaí, e vinte e dois de Pires do Rio, onde fui criada até meus dezesseis anos. Durante o percurso do início de meus estudos eu acordava todos os dias 04:30 da manhã para 05:00 o transporte escolar me buscar. [...] No dia dezanove de agosto de 2016, meu pai chegou mais cedo do trabalho, umas duas horas da tarde, dizendo que nós iríamos nos mudar no outro dia, minha mãe estava no horário do almoço. Depois de pouco tempo ela voltou para a escola, conversou com a diretora e pediu conta do trabalho, isso já estava conversado desde os primeiros dias que poderíamos mudar a qualquer dia. Eu e meu pai fomos arrumando a mudança, no outro dia, meu pai levou minha mãe e minha irmã onde iríamos morar, para lavar a casa. Mais tarde o caminhão chegou e nós mudamos. Terminei o terceiro ano a tarde, pois não tinha transporte escolar de manhã. [...] Na UEG [Universidade Estadual de Goiás] consegui passar em Geografia, como eu não sabia por não ter meios para poder acessar a internet, fiquei sabendo quando o prazo de se matricular já tinha esgotado. Em Pedagogia nem sei se passei. Uma colega minha que hoje está fazendo Direito me ajudou e lançou minha nota no ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] no sistema do IF [Instituto Federal Goiano], então graças a Deus fui aprovada, fiz a matrícula e hoje estou no primeiro período na Licenciatura em Matemática, e com a graça

de DEUS vou me formar.

**Letícia:** Tive uma infância sem muitas leituras, pois meus pais não tinham como me oferecerem, mais apesar de tudo a união da família e o amor era imenso, isso sim era o que importava, nas tardes como não tínhamos nem tv para assistirmos muito menos energia elétrica nossa diversão era sentar em torno de meu pai a luz de um lampião e ouvir ali suas histórias que muitas vezes ele mesmo inventava só pra nos agradar. Foi assim que me foi transmitido a possibilidade de construir um imaginário e de uma memória significativa para a adulta que sou hoje. Nessa época a única leitura que tínhamos era a Bíblia que essa nunca faltava, todos dias pelo menos um versículo nós tínhamos que ler antes de dormir. [...] O sonho e a vontade do curso de Licenciatura em Matemática e o despertar da vocação para docência veio desde muito pequena e, desde quando ainda eu ainda não era alfabetizada, pois, durante um ano eu fui pra escola para fazer companhia para meu irmão, como morávamos na fazenda e era muito longe a escola, eu ia com ele para ele não ir sozinho, durante esse ano completo, levantávamos por volta de cinco da manhã, comíamos arroz com ovo, preparado com muito carinho por minha mãe, pois muitas vezes é o que tínhamos para comer naquele dia, e como era delicioso aquele simples arroz com ovo esquentado, aí íamos e eu ficava sempre observando a aula.

**Marcos:** Pra poder estudar enfrentava várias dificuldades como morava em fazenda era muito difícil em períodos de chuva tinha que ir para o ponto esperar o transporte, nisso eu molhava, sujava os calçados, molhava mochila com materiais, o transporte as vezes estragava ou mesmo atolava em meio a tanto barro, por conta disso era criticado as vezes por chegar sujo, molhado e/ou atrasado em sala de aula, sempre superei isso tudo, pois tinha comigo que tudo aquilo valeria a pena um dia, sonhava em ser universitário.

**Pilar:** Desde cedo ajudava minha mãe em casa com as tarefas domésticas e meu pai a tirar o leite, assim aprendi o valor de cada gota de suor, mesmo sem receber um salário pelo meu

trabalho, pois eu sabia que a ajuda que eu podia oferecer a minha mãe era essa, e que no final eu recebia muito mais, pois meus pais sempre fizeram de tudo para mim dar o de melhor.

Repare-se que Letícia narra claramente que já comeu arroz com ovo esquentado no café da manhã e que essa era a única refeição feita no dia. Talvez essa seja uma das informações mais duras presentes nas narrativas, pois mostra o grau de precariedade que a vida das famílias e, conseqüentemente, dos estudantes, estão ou já passaram. Nesse caso, vê-se a precarização de satisfazer integralmente uma necessidade humana material tão básica, a necessidade de se alimentar, que, como diria Marx (2011), é tão específica. De fato, a possibilidade de se alimentar apenas uma vez por dia difere da possibilidade de se alimentar sempre que preciso e essas possibilidades estão ligadas a condições específicas da existência social. Letícia narra ainda que não tinha em sua casa energia elétrica, nem a televisão e que o acesso à leitura era limitado. A falta desses elementos também pode ser considerada sintomática da precariedade das condições materiais de vida das famílias. A privação do livro e, conseqüentemente, da literatura, como sugeriu Cândido (2011), pode ser igualada com a privação da comida, pois também se trata de uma necessidade essencial do homem, sendo uma manifestação humana universal, necessária à humanização do homem, e sem a qual os homens não podem viver sem ela. Aliás, pensar que as camadas populares devem ter acesso somente aos meios materiais para nutrir suas necessidades corporais vitais é parte de um pensamento classista, que continua a pensar em uma cultura erudita e mantê-la nas mãos da classe dominante. O acesso à cultura, no sentido mais amplo, também é uma necessidade material do homem e a própria cultura resultado de suas interações materiais.

Um aspecto comum que é possível verificar nas vidas de Gerusa, Letícia, Marcos e Pilar, de acordo com os últimos trechos, é que todos eles já moraram na zona rural, em razão da condição de trabalho dos pais, e todo esse contexto os expunha a determinada vulnerabilidade, sobretudo em relação à vida escolar. Marcos, por exemplo, fala das dificuldades que enfrentava nos períodos de chuva, como roupas e materiais molhados e sujos, além do transporte escolar que costumava atolar

ou estragar. Marcos relata ainda que os colegas costumavam debochar dele quando, em razão dessa situação explicitada, ele chegava sujo e/ou molhado na escola. Já Gerusa e Letícia destacam a dificuldade em acordar muito cedo por causa do transporte escolar. Gerusa, mais especificamente, relata que teve que concluir o terceiro ano do ensino médio à tarde, pois já não tinha mais transporte no período matutino. Em outro momento, Gerusa relata que não ficou sabendo de sua aprovação em um vestibular e por isso não realizou sua matrícula, o que pode ser bastante inimaginável para quem vive em meio à sociedade tecnológica. Todos esses dados vão ao encontro do que já preconizava Marx e Engels (2007) sobre a segregação e precarização do espaço rural em relação ao espaço urbano. Assim, mais do que a dimensão geográfica, existe uma dimensão que é socialmente produzida junto à distribuição e experimentação do espaço e essa dimensão faz com que os alunos da zona rural estejam mais expostos à precariedade de vida.

Veja-se, especificamente, no depoimento anterior de Gerusa, que a vida dos pais, especificamente da mãe, também não foi diferente: oriunda da zona rural, mudou com frequência, teve dificuldades também com o transporte e, no final, chegou a interromper os estudos. Dessa forma, elementos precários da vida da família se reproduzem na vida da filha, mostrando como a precariedade de vida pode ser circular e difícil de ser superada. Na verdade, ressaltamos como Bourdieu (2008) e colaboradores trataram bem desse assunto, discutindo como a precariedade é estruturante da pobreza e das desigualdades sociais, e essa precariedade se reproduz na vida das pessoas pobres, refletindo inclusive nas relações escolares. Desse modo, por narrativas de estudantes pobres, trabalhadores, mulheres, entre vários outros excluídos do mundo, os autores exemplificam como a miséria circula e se repete em suas vidas, em vários aspectos, como as relações com a comida, com a habitação, com a dor, com o sofrimento, entre outros (BOURDIEU, 2008). Também, em um nível mais amplo das demais narrativas, é possível perceber que o elemento trabalho marca e se repete na vida dos participantes, ligado a condição da vida dos pais e da vida material como um todo:

**Denis:** Tendo necessidade de acordar todos os dias 6:30 para trabalhar de ajudante de pedreiro (servente), para manter minha faculdade é muito cansativo, pois só vou dormir lá pelas uma da manhã. Porém não culpo meus pais por isso, pois eles tem de manter minha irmã mais velha que começou esse ano também (2017) na Universidade Federal de Uberlândia cursando Física Médica. Como meus pais moram em Orizona, que é aproximadamente 250 km de Uberlândia, fica até um pouco difícil para eles manter minha irmã, que é praticamente o salário do meu pai todos os meses mandado para minha irmã, então fica complicado minha mãe sozinha cuidar das contas de cada e pagar meus gastos na faculdade, por isso surgiu a necessidade de eu trabalhar.

**Lúcia:** Pelo fato do curso de medicina veterinária ser uma novidade na minha cidade foi muito concorrido e nem eu e nenhuma das minhas amigas conseguimos passar. Eu não havia feito inscrição em nenhum outro curso em outra universidade, então para não ficar parada optei por trabalhar.

**Marcos:** Depois de ter concluído o ensino médio pensei em ficar um tempo sem estudar, ir procurar um emprego para depois começar a faculdade, foi aí que vi que não era boa ideia pois iria perder um bom tempo e não seria uma alternativa que resolveria minha vida, fiz então minha inscrição para o ENEM, ansioso para chegar o dia; alcancei não uma nota muito boa, mas o suficiente para meu tão desejado curso, Licenciatura em Matemática no Instituto Federal em Urutaí, suportando até os dias de hoje pessoas me dizendo que sou louco em escolher uma curso tão difícil, hoje eu trabalho na propriedade de meus pais, nossa renda provem dos projetos implantados e faço faculdade sem que eu deixe meu trabalho e minha família.

**Talita:** Quando passei para o ensino médio tive que me mudar outra vez. Fui então para Brasília DF concluir meus estudos. E nessa etapa final do ensino médio não conseguir manter o mesmo ritmo de aprendizagem. Para me manter no Distrito [Federal] tive que trabalhar, e assim terminei o 2º grau com

ajuda de professores realizando trabalhos e apresentações individuais.

Talvez os depoimentos mais dramáticos sejam o de Talita e de Denis, que mostram a dificuldade real de conciliar estudo e trabalho. Nesse sentido, Talita confessa que teve de trabalhar para se manter na cidade de Brasília, ou seja, por uma necessidade mesmo da vida material, tornando precária inclusive sua situação de estudo no ensino médio, que só foi possível de ser concluída graças à ajuda de professores. Lembremos que o pai de Talita sempre trabalhou em fazendas e em diversas delas, o que sempre os fizeram mudar de um local para outro, até de uma cidade para outra. Assim, a vida de Talita foi marcada por esses deslocamentos em razão do trabalho do pai e no meio desses próprios deslocamentos ela se vê obrigada a trabalhar em algum momento, mesmo que estudando. No caso de Denis, o estudante relata que a necessidade de trabalhar surgiu porque não é possível para sua família custear suas despesas de estudo, ainda mais quando já existe o custeio de outra irmã, que faz um curso que exige considerável investimento e, além disso, é distante da cidade dos pais. Entretanto, Denis não deixa de reclamar como a conciliação entre estudo e trabalho é difícil, sobretudo porque somam uma jornada atordoante. Como é possível observar, toda a família de Denis está implicada também no mundo trabalho tentando atender as condições concretas de existência.

Pode-se dizer que o trabalho aparece para essas pessoas junto ao círculo da repetição da precariedade de vida, para atender a necessidade da vida precária e o próprio trabalho em si é precário, porque não ajuda a transpor esse círculo ou não o compensa facilmente. Vê-se, dessa forma, como diria Marx (2013), como o trabalho está ligado a produção e a reprodução das relações sociais entre os homens e mulheres, sobretudo as relações sociais desiguais. Com efeito, o trabalho organiza a sociedade e as relações sociais, não estando separado, portanto, o processo de produção social do de reprodução da vida social (MARX, 2013). Na verdade, o próprio trabalho humano já é uma interferência social, porque se dá sobre a natureza e visa sua modificação, e que requer um círculo

de repetição (MARX, 2013). É claro, na sociedade capitalista especificamente, que visa a mais-valia e um processo excessivo de produção e consumo, o trabalho é cada vez mais transformado em objeto estranhado, dado em meio a situações desiguais e reprodutor dessas situações desiguais.

Ao contrário de Talita, Lúcia e Marcos parecem relegar o trabalho em suas vidas a dimensão de uma escolha. Todavia, ao levar em conta as condições de suas existências, não é possível subtrair o valor específico do trabalho em suas vidas, principalmente em relação à reprodução da vida precária. Os pais de Lúcia, por exemplo, tiveram de trabalhar desde cedo para ajudar os pais deles nas despesas de casa, inviabilizando a continuação de seus estudos precocemente. Embora Lúcia não diga claramente se os demais irmãos trabalham, ela diz que, com a exceção de um, os demais abandonaram os estudos. No caso de Marcos, que parece muito com o de Pilar anteriormente exibido, mesmo que ele não se vincule a nenhum emprego formal, percebe-se que logo ele vai começar, junto com os estudos, a se integrar ao trabalho da família, desempenhando alguma atividade laboral na propriedade dos pais. Embora esse desempenho de atividades seja tido pelo sujeito no nível doméstico e no âmbito das relações recíprocas, sabemos que elas configuram-se como trabalho e como uma necessidade frente às condições de existência. Seja como for, esses dados não deixam de chamar a atenção para o fato de que, como sugerem Comin e Barbosa (2011), muitas vezes, o aluno dos cursos de licenciaturas, especialmente as noturnas, é o sujeito trabalhador, ou seja, os trabalhadores-alunos, que conciliam jornadas árduas de trabalho ou de outros afazeres com os estudos.

Outra questão importante a se observar no conjunto de todos os depoimentos expostos até aqui é que muitos pais (pai e/ou mãe) não estudaram ou não chegaram a concluir os estudos, como é o caso dos pais de Gerusa, Letícia, Lúcia e Marcos, ditos explicitamente. Como nos diz Gatti (2010), existe uma relação entre o nível de escolaridade e a bagagem cultural das famílias dos estudantes, sobretudo no Brasil, que é um país de escolarização tardia. Assim, em sua pesquisa, Gatti (2010) aponta que quase 50% dos estudantes provêm de famílias em que os pais são analfabetos ou não concluíram os estudos até a 4ª série do ensino



fundamental, se bem que o número de pais com ensino médio nos últimos anos começa a ser significativo. Ademais, a pesquisadora assinala que a presença desses estudantes advindos dessas famílias em um curso superior representa então uma ascensão da classe geracional a um nível elevado de formação (GATTI, 2010). Todos esses elementos são bem exemplificados no seguinte trecho da narrativa de Denis:

**Denis:** Porém mesmo com todas as dificuldades meus pais sempre me incentivaram a continuar estudando, principalmente o pai por não ter terminado nem a 4ª série, teve que começar a trabalhar desde pequeno, hoje ele está na faixa dos 50 anos, então provavelmente ele sabe o sofrimento que alguém irá passar se escolher o trabalho braçal em vez dos estudos, e por isso o sonho dele atualmente era ver seus 4 filhos formados. Infelizmente somente os dois mais novos que se interessam em estudar; já os outros dois, a mais velha tem duas filhas, casada, e mora ao lado da casa do pai e outro, sendo mais velho que eu e minha outra irmã que está em Uberlândia, decidiu seguir carreira de pedreiro, que não é ruim o salário, porém é muito cansativo, muito mesmo, experiência própria. Mesmo assim o pai segue rumo a vitória de seus dois filhos mais novos, sempre incentivando a estudar e dizendo que se for parar de estudar porque está cansativo a sua rotina de trabalhar de dia e estudar a noite, é melhor você parar de trabalhar. Pois trabalho te proporciona uma vida, mas conhecimento abre portas para o universo.

Percebe-se assim o que o curso superior significa para essas pessoas. Na medida em que a vida da maioria se constitui como uma vida precária, o curso superior aparece para esses estudantes como uma oportunidade de tentar superar a precariedade de vida. Assim, apoiados ou não pelas famílias, o curso superior representa para esses estudantes uma possibilidade de ascensão geracional, talvez a única, e isso significa, mesmo que simbolicamente, toda a ascensão de um determinado grupo social específico. Por isso, observa-se que muitos alunos fazem o que

podem para se manter no curso, suportando e lidando com condições bem adversas, principalmente a de conciliar as longas jornadas de trabalho e estudo. Parece assim que esses alunos, cujas vidas são precárias, se submetem a uma precariedade maior, vislumbrando transcender a precariedade de vida mesmo, tentando alcançar condições materiais de existência mais dignas de serem vividas. Obviamente, essa representação social do ensino superior como uma salvação, além da própria discussão de como a qualidade da aprendizagem desses estudantes, principalmente os trabalhadores, pode ser afetada, é parte de uma discussão mais ampla e mais cautelosa.

### ... às escolhas

Prosseguindo com a continuidade da vida dos estudantes, a segunda parte deste trabalho se concentra nos motivos de escolha do curso superior de Licenciatura em Matemática, apontados por eles em suas narrativas, sem perder de vista a totalidade da vida social. Consideramos que essas justificativas sejam importantes não só para continuar a compreender a vida dos sujeitos dentro de sua integridade e complexidade, mas, como, dentro dessa integridade e complexidade, as referidas escolhas são feitas. Assim, para começar, temos um grande número de depoimentos que justificam sua escolha tomando como motivo a influência do professor:

**Denis:** O que mais me atraiu nessa época era a ligação que eu tinha com os professores de matemática, tudo o que eles falavam eu entendia de certa forma que conseguia explicar para outro que não tinha êxito, era como se eu soubesse o que o professor estava pensando, o que ele queria que eu entendesse, e eu entendia.

**Gerusa:** Quando eu estava no terceiro ano, comecei a me questionar sobre que faculdade iria fazer, então, depois de algum tempo pensando, fiquei em dúvida entre Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química, pois era as

disciplinas que eu mais gostava e que ainda gosto, mas com aquela dúvida de qual escolher. Pelo meu último professor de matemática me influenciar, então decidi que iria fazer Licenciatura em Matemática, mas ele sempre me dizia “entrar é fácil, difícil é sair”.

**Lúcia:** Este foi o ano em que me vi apaixonada pela matemática, era o tempo de escolher que carreira seguir e eu já havia escolhido a matemática e estava sendo incentivada pela minha professora, pela minha família e por alguns amigos.

**Pilar:** Hoje estou fazendo curso em licenciatura em matemática graças a um professor que a turma não gostava nem de ouvir o nome, mas foi ele que despertou em mim um prazer pela matemática, sim é verdade que eu não conseguia compreender muito do que ele explicava, no entanto reprovei com ele, na única matéria de matemática que tinha quando eu ainda estava estudando gestão da informação.

**Wilson:** Tive excelentes professores que hoje percebo que poderia ter aprendido mais com eles. E desses excelentes professores que tive me identifiquei muito com meu professor de matemática, o Marcos, ou como chamávamos, Marquim. Não sei se peguei intimidade com ele por causa do futebol (onde ele é muito fera), ou por causa das minhas notas, ou por causa dos dois, enfim, eu o considerava muito, olhava ele dando aula e pensava “meu Deus, se um dia me tornar professor de matemática que ser que nem ele”. E foi ele quem me incentivou a fazer Licenciatura em Matemática.

Como se percebe expresso nas narrativas, o professor tem um papel determinante na escolha do curso superior de seus alunos. Especificamente no caso de Denis, Pilar e Wilson, vê-se que os alunos desenvolveram boas relações com seus professores de matemática e isso condicionou suas escolhas. Assim, Denis conta que foi um coparticipante com o professor no sentido de ajudar os demais alunos de sua sala a compreenderem conteúdos matemáticos com uma linguagem mais

próxima deles; Pilar conta que seu professor conseguiu despertar nela o prazer pela matemática; enquanto Wilson narra uma relação que se tornou de proximidade e admiração com o professor, a ponto toma-lo de como modelo e querer ser um professor como ele. De outro lado, nas falas de Gerusa, Lúcia e também Wilson, sente-se como, para esses alunos, seus professores tiveram uma interferência direta em sua escolha do curso superior no emprego do verbo incentivar. Sobretudo, na fala de Gerusa, que tinha dúvidas entre qual curso escolher, o incentivo do professor de matemática é concebido como uma determinação. No caso de outros alunos, que não mencionam diretamente o motivo da escolha, os professores não deixam de aparecer como motivo correlato:

Carla: A matemática sempre foi uma paixão, porém a minha quarta série do ensino fundamental foi excelente até eu chegar a sexta série. Minha professora Cleusa, por quem eu tinha maior respeito por ser uma professora excelente, sempre planejava uma aula diferente, que nos fazia ter curiosidades e vontade de aprender mais e mais e de forma significativa, como, por exemplo, aprender a tabuada.

Sabrina: Foi ai que tive uma excelente professora, que me fez encantar realmente por matemática, ela me mostrou o lado bom da matéria, e me fez ver que sim, eu era capaz de me desenvolver ali, e fazer pequenas as minhas dificuldades, não somente ela, tive muitos professores que contribuíram além do necessário para minha formação, que incentivaram a continuar e nunca desistir de estudar, professores que nos mostravam o valor que tem estar ali, e como isso pode mudar a vida de cada um.

Talita: Após me ingressar no Colégio Santa Maria, tive a oportunidade de ser aluna de um professor, que com sua mansidão me fez apaixonar outra vez pela matemática. Tive aula com ele durante um ano, onde pude alcançar a nota máxima durante os semestres. Cada dia me encantava mais com os problemas propostos, com os cálculos e números.

Nessas últimas narrativas, destaca-se para os alunos a forma como os professores trabalhavam a disciplina de matemática, fazendo-a compreensível da melhor forma possível. Percebe-se assim, tal como apontam Helena Rebelo Pinto, Maria do Céu Taveira e Maria Eugénia Fernandes (2003), como os alunos costumam associar as disciplinas escolares e as pessoas que são os professores dessas disciplinas, seja de forma amigável ou hostil, embora, é claro, essa associação nem sempre seja coerente, implicando um processo que é muito mais amplo. Pinto, Taveira e Fernandes (2003) chamam a atenção para como isso aparece principalmente nas falas dos alunos, quando eles manifestam apreço ou rejeição pelo professor da disciplina relacionando seu próprio desempenho com essa relação, o que pode atribuir ao professor e suas metodologias o sucesso do aluno ou acabar o culpando pelo seu fracasso. No caso da disciplina de matemática, esse fenômeno pode ser ainda mais forte, dado que se trata, conforme nos explica Tereza Cristina Thomaz (1999), de uma disciplina que é considerada difícil e é temida por muitos alunos. Além disso, conforme a mesma Thomaz (1999), a própria figura do professor de matemática, mais do que de qualquer outro de outra disciplina, é, desde o início, já vista com preconceito e impedimento para o aluno.

De modo geral, nas narrativas vistas até aqui, observa-se, como nos diz Fernanda da Rocha Brando e Ana Maria de Andrade Caldeira (2009), que a figura docente está fortemente presente na vida das pessoas, imprimindo crenças, valores e atitudes que passam a integrar e constituir o imaginário dos alunos. Nesse contexto, a pesquisa de Pinto, Taveira e Fernandes (2003) mostrou que não só os alunos, mas os próprios professores, têm ciência que sua figura pode assumir uma centralidade na vida do aluno e influenciar seu desenvolvimento vocacional, embora esse seja um fenômeno ainda pouco investigado pelas pesquisas educacionais. Nas concepções dos alunos sobre a influência dos professores, primeiramente, aparecem vários elementos, que vão desde a abordagem que o professor dá a disciplina, até elementos que incluem o próprio trabalho do desenvolvimento vocacional, inclusive na forma de conselhos (PINTO; TAVEIRA; FERNANDES, 2003). Ao lado disso,

segundo os dados de Pinto, Taveira e Fernandes (2003), os professores, com concepções próximas dos alunos, expressam que podem exercer uma influência via uma influência geral sobre os alunos mesmos, tanto em termos científicos, pedagógicos quanto pessoais; além de sua abordagem específica em sua disciplina e da cooperação que pode estabelecer com os alunos.

Em seguida, temos o motivo de Letícia, que está relacionado com suas habilidades matemáticas:

*Letícia: Logo nos anos superiores a aqueles, o prazer e a admiração ia crescendo cada vez mais quando eu respondia uma conta, conseguia fazer uma expressão, como aquilo era mágico para mim, e hoje estou quase em um ápice de felicidade estudando tudo aquilo que um dia eu sonhava estar aprendendo.*

Nos depoimentos anteriores, percebemos que, junto com a relação estabelecida com os professores, determinada habilidade matemática também é parte do discurso de Carla, Denis, Lúcia, Pilar, Talita e Wilson. Todavia, o que é mais característico da fala de Letícia, é que a habilidade matemática aparece sozinha como motivo, sem nenhum outro elemento. Repare-se assim que, na fala de Letícia, a justificativa está centrada apenas nela, na sua exclusiva condição individual de aprender, como uma potência interior. De fato, a aluna destaca somente seu bom desempenho obtido na disciplina de matemática e o prazer obtido com isso. É claro, dentro de um contexto lógico, conforme pontuam Maria Cristina Nogueira Gramani e Cintia Rigão Scrich (2012), é mais do que esperado que o desempenho escolar em uma determinada matéria influencie o aluno na escolha do curso superior e, conseqüentemente, do destino profissional. De fato, existe uma forte correlação entre os cursos de maior eficiência em matemática e áreas correlatas e quando os alunos escolheram por esses cursos dado seu desempenho escolar (GRAMANI; SCRICH, 2012). Elizabeth Adorno de Araújo (1999) também evidenciou isso na sua tese de doutorado, mostrando como o desenvolvimento de habilidades matemáticas se implica com o desenvolvimento de atitudes em relação à matemática e a escolha profissional.

Por fim, apresentamos o depoimento de Marcos, em que não está muito detalhado o cenário objetivo de seu motivo, mas menciona que a escolha foi construída ao longo do tempo, ao que parece, como conseqüente do seu processo, também construído, de paixão pela própria matemática:

*Marcos: A escolha do curso não foi quando terminei o ensino médio, essa decisão veio sendo construída desde a muitos anos, a paixão pela matemática essa área de exatas iniciou no início do ensino fundamental e só veio crescendo a cada dia, cada mês e a cada ano, até que cheguei aqui fazer uma faculdade cursando matemática. Hoje tenho uma visão de que o tempo voa, me parece que foi ontem que eu sonhava em sentar numa sala de aula de uma universidade, passou ensino fundamental e médio e hoje já estou no ensino superior.*

Certo encantamento pela matemática também é mencionado em falas anteriores dos colegas de Marcos. Em todos os casos, como uma expressão bastante fenomenológica, não é fácil saber o que ela realmente quer dizer. No caso de Marcos, mais problematicamente, a “paixão” pela matemática é dita sem se reportar a sujeito algum, a um acontecimento ou a um objeto, o que a torna mais difícil de ser rastreada ou relacionada objetivamente. Por outro lado, a concepção de que a escolha seja fruto de um longo processo, como exteriorizado por Marcos, é um dado muito interessante e que mostra, na verdade, a complexidade do fenômeno da escolha. Como pontua Fernando Achilles F. Mello (2002), a escolha profissional como um todo pode ser bastante difícil, até tortuosa, sobretudo para o jovem, que se encontra em um momento da vida geralmente marcado por muitas mudanças, desde físicas até psíquicas, o que significa já uma série de conflitos. Arminda Aberastury e Mauricio Knobel (1981) ratificam isso dizendo como a adolescência pode ser uma fase conflituosa e turbulenta, ainda mais quanto à necessidade de uma transição entre o mundo infantil e o mundo adulto, sendo necessária a construção de uma nova identidade. Desse modo, muitas vezes, o jovem não está em condições de realizar sua escolha, mas é levado, principal-

mente por pressões externas, a realizar uma escolha (MELLO, 2002). No final das contas, como coloca Mello (2002), a escolha profissional representa então um processo contínuo, complexo, que se dá em relação a toda a vida do sujeito e não em relação a um momento único, bem como em relação a vários aspectos, principalmente externos.

Levando em conta os depoimentos da seção anterior e da análise das condições concretas de vida dos estudantes que compõem os sujeitos investigados do presente trabalho, no centro da complexidade do processo de escolha profissional como um todo, o que inclui evidentemente a escolha do curso superior, não se pode deixar de lado a dimensão social desse difícil processo. Com efeito, a dimensão social é uma dimensão importante do processo e, como diria, Gonçalves et al. (2008), muitas vezes a escolha profissional não envolve somente o que o sujeito deseja ser mas também o que ele pode ser, isto é, de suas possibilidades reais. Assim, muitas vezes, embora o processo de escolha seja narrado de forma autossuficiente e estritamente intencional, existe toda uma conjuntura social, fora da centralidade do sujeito, que não somente pode condicionar sua escolha, como também seu próprio destino profissional. Nesse sentido, dentro da totalidade social, temos que considerar essa parte não intencional da vida, ligada as condições materiais dos sujeitos e, nesse sentido, com as condições que podem determinar a vida mesmo. Oportunamente, nessa parte do final do texto, gostaríamos de fazer algumas considerações desse tipo, retomando mais detidamente a perspectiva central do trabalho, uniformizando a análise e procurando levar a análise dos motivos dos sujeitos à relação entre a escolha e o mundo social, especificamente das condições reais.

Dessa forma, lembremos que, pela seção anterior, de uma forma ou de outra, a vida dos sujeitos investigados tendem a convergir para uma vida precária, materialmente falando, sendo que essa precariedade se manifesta inclusive em relação à escolha do curso superior e a (futura) vida profissional. Ademais, recordemos, que Gerusa, por exemplo, se inscreveu também em Curso de Geografia, foi aprovada, mas não realizou a matrícula por não ter tido acesso a essa informação, que era via internet; enquanto que Lúcia tinha feito inscrição primeiro em um



Curso de Medicina Veterinária, mesmo que por pressões das amigas. Além disso, ainda têm aqueles que optaram por trabalhar ou quase optaram por trabalhar quando do término do ensino médio. Assim, apesar de, depois, esses estudantes dizerem que escolheram o Curso de Licenciatura em Matemática, com bastante intencionalidade, essa retomada dos relatos na totalidade pode ser contraposta com a autossuficiência da escolha. Na verdade, essa contraposição nas narrativas, que inclusive pode ser concebida como ambígua e, em certos momentos, contraditória, é o sintomático da complexidade do motivo de escolha, sobretudo em nível social, como dissemos anteriormente. Assim, não se pode ignorar que a vida dessas pessoas é marcada pela precariedade das condições concretas de existência e como essa precariedade se expande em todas as dimensões da vida, o que nos leva a entender que o fenômeno da escolha também é um fenômeno social, ligado às condições de vida dos sujeitos reais e históricos.

Aliás, pode ser que, em muitas ocasiões, as possibilidades reais dos sujeitos se contrapõem as idealizações de escolha e sua intencionalidade, restringindo e facultando a escolha mesmo. Nesse contexto, não é preciso ir muito longe para ver que o perfil dos estudantes converge para aquele que os estudos de formação de professores têm apontado, justamente com uma vinculação entre o perfil e as condições sociais. Retomando Gatti (2010), vimos que esse perfil é aquele do estudante pobre, sem muita bagagem cultural e oriundos da escola pública. Ademais, como mostra Gatti (2010), é expressivo o número de estudantes dos cursos de formação de professores que escolhem esses cursos como uma espécie de “seguro desemprego”, quer dizer, como uma alternativa de trabalho caso o que eles realmente desejam exercer profissionalmente não seja possível. Obviamente, esse fenômeno que pode acontecer em relação à escolha dos cursos de professores está ligado às condições sociais dos alunos que, como dissemos, podem almejar outra realização profissional, mas não podem escolhê-la, pelo menos não imediatamente, em razão das próprias condições sociais.

Por fim, podemos retomar às próprias justificativas dos alunos para fazer uma problematização social das mesmas. Assim, vimos que

um depoimento menciona claramente, e parte dos outros não deixa de mencionar, as habilidades matemáticas como motivo da escolha do curso superior, mas por que essas habilidades levaram apenas ao Curso de Licenciatura em Matemática? Como argumentam Gramani e Scrich (2012), as engenharias, principalmente, presumem e exigem habilidades matemáticas, mas por que os estudantes em questão não escolheram, por exemplo, as engenharias? Isso não deixa de refletir, como argumentamos anteriormente, baseado em Machado et al. (2003), o fato de que enquanto os estudantes de famílias ricas escolhem os cursos tradicionalmente privilegiados, que necessitam de alto investimento, mas que promete grande retorno, os estudantes de famílias pobres só podem escolher, na maioria dos casos, aqueles menos valorizados e correspondentes às suas possibilidades reais. Assim, apesar das habilidades matemáticas serem mencionadas, não é por acaso que as engenharias não apareçam nas narrativas dos alunos, pois, muitas vezes, o que eles podem aspirar são cursos de baixo investimento, menos concorrência e geralmente noturnos, como são os casos das licenciaturas. É claro, como também chegamos a argumentar anteriormente, esses cursos tem um grande significado para os alunos, porque podem ser uma possibilidade de romper, nem que seja parcialmente, com os limites da precariedade social de suas vidas.

De uma forma ou de outra, não se pode negar então, como dissemos, como o fenômeno da escolha do curso superior é um fenômeno complexo, ligado a várias determinações. Com efeito, aparecem nas narrativas dos alunos investigados motivos como a influência do professor, as habilidades matemáticas e até uma certa paixão matemática. É claro, a determinação social também segue condicionando essas escolhas, ainda mais de uma maneira não intencional, embora nas narrativas as escolhas sempre apareçam como intencionais. Assim, não se pode negar determinado continuum entre a vida precária dos sujeitos e a escolha pelos cursos de licenciatura, ali mesmo aonde a autonomia das condições sociais fogem do controle dos sujeitos e seguem condicionando a vida dos sujeitos. Como problematizamos, as habilidades matemáticas podem ser motivos de escolha, mas também podem ser elementos cap-

turados e inseridos dentro de uma rede de distribuição social diferencial, ainda mais levando em conta a vida dos sujeitos. Pode ser também que a própria influência dos professores tenha uma dimensão social, tendo em vista a proximidade da classe social e um círculo repetitivo profissional.

## CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR E PARA INQUIETAR

A experiência de ser professor é, no mínimo, *sui generis*. Há muitas indagações em torno do que faz o professor ou professora, ser um professor ou professora. Por exemplo, com quantas lições se forma um professor? O que é preciso fazer para que nos tornemos professores/as, superando a concepção de alguém que faz um curso e “vira” professor e professora? É pensando o fazer docente a partir da experiência da práxis que é possível a reflexão do professor/a que forma outros professores/as e que nos permite pensar as formas, os conteúdos, os instrumentos e as habilidades que devem reunir um professor/a em formação, tanto na graduação quanto na vida docente, já que como “seres inacabados” estamos sempre nos formando em uma realidade que nos fornece as lições necessárias, junto com a formação intelectual, para que possamos atingir com plenitude o ser humano educado em sua totalidade. É partir dessa exigente formação que se impõe desafios, como o que se dá aqui, a tarefa de nos formar como docentes e formar os nossos educandos/as também na docência, e mais, a partir do próprio fazer em sala de aula, no cotidiano da formação acadêmica, na trajetória de formação que inclui a práxis e que relaciona capacidade intelectual e experiência em sala de aula.

Devemos assumir assim o caminho de pensar a formação docente na esteira da nossa própria experiência como alunos/as, vinculados a uma instituição de ensino, muitas vezes, “nascidos” nesse espaço de formação cidadã. De fato, que marcas essa experiência nos deixou e nos deixa? Que angústia é essa da influência? Que referências são marcantes para o professor/a que nos tornaremos? Essas são algumas inquietações que nos movem na vida docente e que nos permitem, a partir de

narrativas feitas pelos educandos (futuros professores), nos formar, nos transformar, nos entender como professores/as que movimentam uma vida humanizada, que promova autonomia e transforme, na medida de nosso desejo, as vidas humanas.

As narrativas dos memoriais produzidas pelos alunos de um curso de Licenciatura em Matemática, ainda no primeiro período do curso, podem contribuir sobremaneira para formação do ser professor/a, resgatando o passado como aluno/a, a experiência na escola e com os professores/as, na constituição do que será o professor/a no futuro, revendo a própria formação como uma ação integradora do ser e do sujeito em sua totalidade, com todas as conexões necessárias que narrar a própria experiência pode nos trazer. Para Walter Benjamin, no célebre texto “O narrador, o ato de narrar”:

[A narrativa] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. (BENJAMIN, 1994, p. 200)

Como vimos, as narrativas mostram, majoritariamente, sujeitos pobres, cujas vidas são marcadas pela precariedade. De fato, são alunos cujos pais não tiveram acesso ou não continuaram o processo de escolarização, e estão desde sempre implicados no mundo trabalhado e da precariedade das condições materiais de existência. Assim, a vida dos alunos está condicionada por essa precarização social, num ciclo geralmente reprodutivo, que exige de alguns, desde cedo também, a necessidade do trabalho. Nesse sentido, o campo da formação de professores e, sobretudo, as políticas públicas educacionais, devem levar em conta esse perfil específico de seus alunos, ainda mais que, como diria Marx e Engels (2007), as condições materiais da vida seguem determinando, no nível mais fundamental da existência, as demais condições. Portanto, não se pode ignorar como essas condições externas e extemporâneas, que podem comprometer o próprio processo de formação de profes-

sores, e comprometem. No caso da Matemática essa questão pode ser ainda mais complicada, pois, por sua própria constituição epistemológica, o campo costuma presumir sujeitos ideais, que manipulam, afinal, estruturas abstratas, e assim não leva em conta as condições reais de seus sujeitos.

É claro, nos deparamos com as surpreendentes narrativas dos alunos/as em torno da experiência de educando e, acima de tudo, acerca do desejo de se tornarem professores/as, buscando na experiência da escola, de estar nela e dela influenciar e serem influenciados, a capacidade de nos tornarmos professores/as colhendo, como se num jardim estivessem, na contemplação das flores que nascem e fenecem, as lições necessárias para, junto ao preparo intelectual tão necessário, formarem-se professores e professoras que levam para a sala de aula a humanidade e a ousadia de ensinar e aprender.

As lições para se tornar um professor/a vão além daquilo que a licenciatura pode oferecer, embora a formação acadêmica seja imprescindível, no entanto o sujeito professor é altamente impactado pelas vivências, impressões, reflexões, relações que estabelece com o Outro, envolvimento e, diretamente, com as memórias que guarda de toda a caminhada escolar, marcas positivas e negativas, que nos constituem como sujeitos que somos, capazes de num movimento de repensar teoria e prática nos refazer todo dia, a cada experiência de aprendizagem, diante de cada conteúdo que deve ser ministrado, na dinâmica da disciplina e do reforço às condições democráticas e dignas da vida humana. As narrativas reconstruídas aqui são vozes, ruídos, que insistem em ecoar na formação profissional deste que se entende um ser do “inacabamento”, da “belezura”, enfim, que ocupa o espaço físico ou da memória de maneira a perceber a diferença que faz na vida de tantos que, por meio de nós, alcançarão a experiência de serem educados.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ARAUJO, E. A. **Influências das habilidades e das atitudes em relação à matemática e a escolha profissional**. 1999. 232p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas. vol. 1)

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009.

MELLO, F. A. F. **O desafio da escolha profissional**. São Paulo: Papirus, 2002.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. **Novos Estudos - CEBRAP**, n.91, p.75-95, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York: Teachers College Press, 1988.

D'AMBROSIO, B. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, v. 4, 1(10), p. 35-41, mar. 1993.

DAVIES, S.; GUPPY, N. Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. **Social Forces**, 75(4), p. 1417-1438, 1997.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-50.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31. n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GONÇALVES, H. S., BORSOI, T. S., SANTIAGO, M. A., LINO, M. V., LIMA, I. N.; FREDERICO, R. G. Problemas da juventude e seus enfrentamentos: um estudo de representações sociais. **Psicologia e Sociedade**, 20(2), p. 217-225, 2008.

GRAMANI, M. C. N.; SCRICH, C. R. Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.147, p.868-883, set./dez. 2012.

MACHADO, F. L.; COSTA, A. F.; MAURITTI, R.; MARTINS, S. C.; CASANOVA, J. L.; ALMEIDA, J. F. Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 66, p. 45-80, out. 2003.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PINTO, H. R.; TAVEIRA, M. C.; FERNANDES, M. E. Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. **Revista Portuguesa de Educação**, 16(1), p. 37-58, 2003.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

THOMAZ, T. C. Não gostar de Matemática: que fenômeno é este? **Cadernos de Educação**, UFPel, Pelotas, n. 12, p. 187-209, jan./jul. 1999.

## Sobre os autores

**Lucas dos Santos Passos** – Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e mestre e doutorando (em andamento) em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. É professor substituto do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. E-mail: [lucassantospassos@gmail.com](mailto:lucassantospassos@gmail.com)

**Leonice de Andrade Carvalho** – Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás e doutora em Teoria Literária e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília. É professora efetiva do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Email: [leonice.carvalho@ifgoiano.edu.br](mailto:leonice.carvalho@ifgoiano.edu.br)

**Samuel de Lima Rocha** - Graduando em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. E-mail: [samuel.liroc@gmail.com](mailto:samuel.liroc@gmail.com)



## CAPÍTULO 7

### JUVENTUDE, SABERES E EXPERIÊNCIAS NO ASSENTAMENTO OLGA BENÁRIO

*Wilans Flaviano da Silva*

*Maria Zenaide Alves*

Trazemos neste capítulo parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC), no período de 2018/19. Esta pesquisa teve por objetivo central levantar e analisar os saberes da juventude rural e suas experiências vividas no Assentamento Olga Benário em Ipameri – Go. A opção por pesquisar esta juventude rural deu-se pelo fato de que esses indivíduos com origem no campo, ainda vivem na invisibilidade social, como aponta Weshemeir (2015), e, ao mesmo tempo, pelo desejo em contribuir com as pesquisas acadêmicas sobre esses sujeitos que, segundo Spósito (2009), representavam apenas 4% das pesquisas sobre juventude no Brasil em pesquisa desenvolvidas entre 1999 e 2006 nas áreas das ciências sociais e educacionais.

De acordo com Kummer; Colognese (2013, p. 211), “a situação de invisibilidade da juventude rural é constituída pelo não reconhecimento dessa categoria como agente social.” Ainda se soma a isso a falta de respeito e o preconceito da sociedade para com as pessoas do campo, sobretudo, os assentados, fatos que fortalecem a invisibilidade desse grupo social no interior do Brasil. Ainda, segundo Weisheimer (2015), esse processo de invisibilidade da juventude rural se dá pelo olhar tanto de negação como de descaracterização desses sujeitos, o que nos implica em pensar que discutir a categoria juventude rural torna-se cada dia mais urgente e necessário.

Para tal, nossa opção foi por discutir a juventude rural pelo viés do jovem assentado. Assim, tomamos como sujeitos os jovens moradores do Assentamento Olga Benário<sup>1</sup> de Ipameri criado no ano de 2005, após a aquisição das fazendas Ouro Verde/Santa Rosa com 4.322 hectares. Inicialmente nesta área foram assentadas 74 famílias, no entanto áreas que não haviam sido ocupadas receberam novos assentados e hoje este assentamento conta com 85 famílias assentadas e uma população estimada em 310 residentes, dados obtidos durante à nossa pesquisa.

Para quem se dispõe a ir ao Assentamento Olga Benário de Ipameri, a primeira entrada está localizada a 12 km da cidade, saindo para o Leste, logo após atravessar a ponte sobre o Rio do Braço, à margem esquerda da rodovia GO-213, no sentido Ipameri/Campo Alegre de Goiás. Aproximadamente 3 km à frente, na mesma rodovia, sob as coordenadas geográficas 17°45'08.7”S e 48°03'06.9”W, encontramos o acesso à entrada principal para o Assentamento. Além desta entrada principal, existem outras cinco entradas que dão acesso aos lotes/parcelas dos assentados, todas localizadas à margem esquerda da mesma rodovia.

Para realizar a pesquisa utilizamos como instrumentos de produção de dados questionários, entrevistas e a observação que, para Ludke e André (1986, p. 26), “permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’”. Para saber mais dos nossos sujeitos da pesquisa utilizamos também a entrevista semiestruturada, ferramenta que possibilita uma escuta dos fatos narrados pelos próprios personagens pesquisados, permitindo, através de suas vozes, captar não só os relatos, mas registrar o que se passa no dia-a-dia, a maneira de se expressar, contribuindo assim para uma posterior reflexão sobre as falas dos mesmos a partir da cultura que eles vivem. Ao realizarmos as entrevistas percebemos, por meio desta ferramenta, a vantagem de registrar a realidade dos nossos sujeitos, compreendendo que as informações a nós passadas ocorrem de forma mais

---

1 Foram localizados outros assentamentos com o nome Olga Benário nos seguintes municípios: Piranhas – AL; Igrapeúna e Vitória da Conquista – BA; Russas, comunidade Riacho das Melancias – CE; Amarante do Maranhão e Vargem Grande – MA; Goianá, Buritis e Visconde do Rio Branco – MG; Rondonópolis, União do Sul e Cláudia – MT; Campo Grande e Terezenos – MS; Santa Tereza do Oeste e Laranjal – PR; Acará – PA; Queimadas – PB; Teresina e Nazária – PI; Mossoró – RN; Fortaleza do Tabocão e Rio dos Bois - Obs: Ainda na condição de Acampamento – TO; Tremembé e Pereira Barreto – SP.

direta, além da oportunidade dos registros sonoros, como a linguagem e as expressões culturais dos sujeitos. Segundo Ludke; André (1986, p. 37), “A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.” A entrevista semiestruturada nos serviu como elemento para registrar as informações, enquanto, por outro lado, por meio da observação e como o olhar do pesquisador estivemos atentos com vistas a identificar os fenômenos que ocorriam à nossa volta.

## **O SABER E A EXPERIÊNCIA QUE SE CONSTRÓI NA SOCIEDADE**

Desde os primórdios da humanidade o homem busca desenvolver suas habilidades para melhor satisfazer as suas necessidades. Sejam em grupos, tribos ou comunidades, esse processo ocorre entre os indivíduos, que transferem o saber uns aos outros. A ação de buscar novos conhecimentos, novos saberes, ocorrem de forma constante entre as pessoas. Nesse sentido, podemos dizer que os saberes estão presentes no nosso cotidiano, de diversas formas, de modo que, como afirma Freire (1987, 68) “Não há saber mais nem saber, há saberes diferentes. Para Brandão (2017, p. 5) “as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não sabe-e-aprende”. De acordo com Charlot (2001) os saberes podem ser adquiridos ao longo do tempo, em diferentes lugares e situações, como, por exemplo, na família, na escola, na igreja, dentro do ônibus ou nas relações com o outro.

Assim sendo, a construção do saber e do aprender não tem fim, podendo ocorrer em todas as fases da vida. Nesse processo somos levados a entender que nós seres humanos vivemos em constantes aprendizagens, ora mais, ora menos. De acordo com Lavine; Dione (1999, p. 17), “Para sobreviver e facilitar sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só”. Nesse sentido, somos levados a entender que existem relações de saberes uns com os outros e com o próprio mundo. Charlot (2005, p. 45) acrescenta: “A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de

pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc.”. De acordo com este autor os indivíduos agregam saberes, conhecimentos, aprendizagem a partir de suas relações com o saber e o aprender.

Para Charlot (2001, p. 17), para adquirir o saber é necessário que haja convivência, relacionamento pessoal, social e comunitário, neste sentido, “só há saber numa relação com o saber, e só há aprender numa relação com o aprender.” De certo modo podemos dizer que os conhecimentos empíricos que os seres humanos agregam ao longo de sua existência são transformados em experiências, aqui entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. (LARROSA, 2002, p.21). Nessa perspectiva, o sujeito da experiência é um sujeito participante, ativo e não um mero expectador.

Durante o dia muitas coisas podem acontecer, mas nem tudo torna uma experiência. É necessário viver, relacionar para que aquele determinado momento de trabalho, lazer ou outro acontecimento se transforme em experiência. Assim sendo podemos concluir que só de ouvir, ver e escutar, mas não participar, o sujeito não terá experiência. De acordo com Vendramini (2005, p. 75), “A formação ou a experiência humana apresentam-se como elementos centrais para pensar a organização da vida social de forma ampla, sem perder de vista a especificidade das inúmeras experiências coletivas que vêm se constituindo diante da crescente impossibilidade de produção e reprodução humana através do trabalho.” Sem dúvida que a experiência traz ao sujeito mais confiança e segurança na hora de desempenhar uma determinada função fortalecendo a vida em comunidade.

Diante do exposto até aqui percebemos que saber e experiência caminham juntas. Para Larrosa (2002, p.26), “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Acontece da relação entre as pessoas, quando ocorre o saber da experiência.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo. Larrosa (2002, p. 27)

Ao analisar a juventude rural do Assentamento Olga Benário e observarmos as relações com os familiares e com os próprios colegas, vimos dentro desta comunidade, na prática, como funciona esse processo descrito pelo Larrosa (2002). Percebemos que o saber da experiência é produzido através do convívio, do conhecimento empírico que se aprende dentro da comunidade e do conhecimento científico adquirido na escola, na universidade ou na comunidade, enfim percebemos que ocorre em múltiplos lugares e em diferentes instituições e ambientes. O indivíduo aprende ao participar de tarefas ou ações de manifestações culturais, conhecimentos políticos, entre outros. Isso permite aos sujeitos o contato direto com os saberes, contribuindo para seu leque de conhecimentos, potencializando as oportunidades, a autonomia e a liberdade.

## **QUEM SÃO OS JOVENS DO ASSENTAMENTO OLGA BENÁRIO?**

O Assentamento Olga Benário de Ipameri tem cerca de 25 a 30 jovens na faixa etária de 15 e 29 anos, de acordo com levantamento feito junto às famílias. Esse número flutua pelo fato de que alguns jovens migram para trabalhos temporários, para viver com parentes em outros municípios ou estados ou mesmo decidem ir tentar a vida em outro lugar, mas deixam na família uma porta aberta com a expectativa do retorno. Nas nossas incursões conseguimos identificar apenas 17 desses jovens e somente 15 responderam o questionário sociocultural. Outros dois até pegaram, mas não foram encontrados para a devolução. Entre os 15 que responderam ao questionário escolhemos quatro para as entrevistas semiestruturadas. Para a escolha dos entrevistados utilizamos

alguns critérios: Dois do sexo masculino e dois do sexo feminino; dois que fossem residentes do assentamento desde a criação, em 2005; um que nasceu no assentamento e o outro que chegou depois da criação do assentamento. Levamos em consideração a disponibilidade e interesse dos jovens em participar da pesquisa, que teve início em março de 2019. Em abril, realizamos visitas no assentamento explicando a pesquisa e em maio aplicamos o questionário sociocultural e realizamos as gravações das entrevistas. Nos meses de junho e julho organizamos os dados obtidos e realizamos as transcrições das entrevistas. E por fim, de agosto a novembro de 2019, dedicamos análise e interpretação dos dados.

Entre os 15 jovens pesquisados 12 admitiram que moram no assentamento de 11 a 15 anos. Diante desta informação deduzimos que existe entre estes jovens um sentimento de pertencimento ao lugar. As visitas ao assentamento também foram importantes para registrar as experiências, os hábitos familiares, o modo de falar, expressar e agir dessa gente, ao mesmo tempo identificando os saberes agregados e as experiências dos saberes no cotidiano desta juventude rural.

Nesse sentido, Larrosa (2011, p. 5) afirma: “poderíamos dizer que a experiência é *“isso que me passa”*. Não isso que passa, senão *“isso que me passa”*. O que se apreende é que o indivíduo só tem experiência se vivê-la, passar por ela. Só de ver realizando uma atividade e não participar seguramente este indivíduo não adquire experiência. Para Larrosa (2011, p. 6), *“a experiência é um movimento de ida e volta”*, quer dizer que pode ocorrer experiência externa ao indivíduo para com o outro, da mesma forma que pode ocorrer do outro para si. É nesse movimento, nessa troca de experiências, que acontece a circulação do saber.

Ao observarmos os jovens ajudando os seus pais em diversas situações, percebemos como os saberes circulavam com as práticas cotidianas e as atividades que aos jovens desenvolviam, adquirindo saberes e experiências por meio das tarefas que realizavam. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 23) contribui dizendo que *“no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática”*.

Para dialogar com esta juventude organizamos um questionário com cinco eixos temáticos e 43 questões relacionados a dados pessoais

e familiares; assuntos de interesses da juventude; vida escolar; a relação com os saberes e as experiências. Com relação à escolaridade, 11 dos 15 jovens pesquisados nunca pararam de estudar e 4 disseram que abandonaram os estudos por motivos de trabalho, mudança de cidade ou estradas em péssimas condições para trafegar. Ressaltamos que no momento três jovens voltaram a estudar e apenas um encontra-se fora da sala de aula.

Buscamos saber quais assuntos mais preocupavam os jovens do Assentamento Olga Benário, levando em consideração que eles podiam marcar mais de uma opção nesta questão, dessa forma os números a seguir refere-se do total de 15 participantes. Os três principais assuntos apontados foram: emprego/profissão apontado por 12 jovens, saúde apontada por 7 jovens e por último a educação por 6 jovens. Por outro lado, assuntos como sexualidade, fome e miséria, drogas e eleições, não foram apontados por nenhum dos jovens como preocupantes. Ao serem questionados sobre a renda familiar, 10 jovens afirmaram que a renda está entre 1 e 2 salários mínimos; 2 disseram que a renda é de até 1 salário mínimo, outros 2 responderam que a renda familiar está entre 2 e 3 salários mínimos e 1 não soube ou não quis responder. Esses números revelam a predominância de baixa renda entre as famílias assentadas. Nesse sentido, os recursos se tornam escassos e o que reverbera nas dificuldades em investir nas parcelas recebidas, o que pode ocasionar falta de estímulos entre os jovens do assentamento Olga Benário. Ademais, a pesquisa evidenciou algumas dificuldades financeiras que algumas famílias assentadas enfrentam, o que pode justificar a principal preocupação apontadas pelos jovens assentados que foi emprego/trabalho e renda.

## JUVENTUDE RURAL E O RECONHECER-SE JOVEM

De acordo com Oliveira (2010, p. 39), “Ser jovem é estar atento a todas as novidades diárias que o capitalismo produz e ter o poder de se apropriar plenamente de tudo que a modernidade pode produzir.” Assim, não apenas buscamos compreender os saberes dos jovens como também compreender como eles percebem a juventude e se assim se

reconhecem. Douglas, um jovem de 26 anos, casado, pai de uma filha, respondeu o seguinte:

*Bom, a juventude na minha concepção, é, na verdade, um estado de espírito da pessoa, né? Às vezes, a pessoa possa se sentir jovem em qualquer momento de sua vida, basta estar ativo e correr atrás das suas expectativas e sonhos. (Douglas, 26 anos)*

Para Douglas, “ser jovem” vai além de uma questão identitária, estende-se a questões psicológicas e sociais do sujeito e de suas necessidades. A juventude não pode ser definida apenas pelas questões etárias, vai além, e isso parece fazer sentido para Douglas. A responsabilidade que assumiu com o matrimônio não tirou dele essa condição de ser jovem.

Para a Bárbara, 19 anos, que já terminou o Ensino Médio e no momento está cursando Técnico em Enfermagem no Senac em Ipameri, ser jovem:

*É você poder sair, poder divertir com os amigos, “fazer resenhas”<sup>2</sup>, também poder ir numa festa sozinha [...]. É ter responsabilidade e também certa liberdade. Liberdade para sair, liberdade para andar sozinha e não sempre com os pais. Poder entrar nos lugares onde antes não podia entrar quando pequeninha. Ser jovem é isso, é ter mais liberdade e responsabilidade. (Bárbara, 19 anos)*

A fala dessa jovem vem ao encontro do que escrevem Durand; Alves (2015, p. 80): “O jovem é um sujeito social que procura sua identidade”. Para Bárbara, esta identidade significa uma maior responsabilidade e liberdade como sendo essenciais. A hipótese que levantamos é que essa jovem ainda vive sobre o controle dos pais e andar sozinha para ela parece ser sinônimo de liberdade, assim, ela poderia ir a lugares sem a tutela dos pais. Essa busca por liberdade também aparece na fala do Matheus.

2 Resenha significa: festinha, baladinha, baguncinha, esquentar, juntar os amigos pra se divertir. <https://qualeagiria.com.br/giria/resenha/>



*Ser jovem é ter liberdade, poder sair numa boa, sem ter preocupação nas festas e aproveitar a vida.* (Matheus, 19 anos).

Podemos perceber que para estes jovens do Assentamento Olga Benário para eles ser jovem é ter liberdade e responsabilidade. Embora falem da liberdade como algo próprio da juventude, a questão da responsabilidade encontra-se presente no nas palavras de Douglas e da Bárbara. Possivelmente para o Douglas questão de ser jovem e ter responsabilidade possa ser maior pelo fato dele ser casado e ter as preocupações e a atenção mais voltadas para a família, a esposa e a filha do casal. Douglas deixa transparecer que ser jovem é uma condição, um estado de espírito, independentemente da idade. Por outro lado, percebemos que os outros jovens participantes da pesquisa falam mais em liberdade, especialmente as meninas. A hipótese é que elas ainda sofrem com o controle dos pais para poderem sair e divertir, o que para elas soa como controle de onde vão, e com quem vão, por exemplo. Nesse sentido, Dos Anjos (2016, p. 93), citando Paulo Freire (2011), destaca que os sujeitos tentam “Viver em liberdade, buscando sempre espaços de autonomia, com vistas à emancipação para atuar independentemente do controle dos outros, compreender sua distinção em relação aos demais e agir com responsabilidade”. Segundo Martinez (2014, p.102), talvez seja esta “liberdade e prazer sem compromisso”, sem controle dos pais que os jovens do Assentamento Olga Benário têm buscado ao clamarem por liberdade.

Como esta pesquisa foi com a juventude rural e de acordo com Kummer; Colognese (2013, p. 214): “O jovem rural em certa medida se vê estigmatizado diante da aproximação entre o mundo rural e urbano. Isso decorre do fato que o centro de análise urbano é valor ativamente superior. Ser ou parecer rural é ser diferente do padrão social.”

Nessa perspectiva, segundo os autores, os jovens rurais trazem um estigma de que quem vive no campo é atrasado, menos desenvolvidos em relação aos jovens urbanos, o que não condiz com a visão dos próprios jovens rurais. Perguntamos ao Douglas se ele via diferença entre o jovem rural e o jovem urbano.

*Tem muita diferença. Na verdade, tem toda a diferença, pois, muitos jovens da cidade não têm nenhuma concepção do que é ser jovem do campo, lidar com a terra, com animal, com gado de corte, gado de leite e com plantações. É o jovem do campo tem que ter toda essa concepção da luta diária. (Douglas, 26 anos)*

Este jovem exprime o que é ser um jovem rural para ele, destacando os saberes rurais que ele possui e, para ele, isso é o que diferencia o jovem rural do jovem urbano. Percebemos que ele deu um significado aos saberes agropecuários, ou seja, lidar com a terra e com os animais e enfatizou dizendo que o jovem da cidade não sabe fazer. Deduzimos, assim, que esse saber exposto por ele tem importância e faz diferença para quem vive no campo. A cada resposta fica mais evidente para nós a questão de viver no campo e participar é participar da vida em conjunto com a família, conforme explica o depoimento a seguir:

*Ser jovem rural é você saber lidar com a roça diferente dos jovens da cidade, né? Porque os jovens da cidade, a maioria, praticamente não sabe, é lidar com os serviços rurais, com o serviço da roça, que é cuidar de uma horta, tirar leite, é dar comida pra galinha, pra porco, saber fazer ninho também. É você na hora que não tem gás, é você saber acender um fogão a lenha, é você saber também qual a lenha é boa, qual lenha você pode colocar no fogão. Ser jovem rural é isto, é você saber lidar com os serviços rurais, com os serviços que tem na roça que um jovem da cidade mesmo não sabe. (Bárbara, 19 anos)*

Provavelmente estejam aí alguns aspectos que mostram bem como os saberes rurais estão presentes na vida dos jovens e são cruciais para a sua sobrevivência no campo. Bárbara destaca ainda que os jovens urbanos não apresentam os mesmos saberes que os jovens rurais, talvez essa diferença de saberes, esse contraditório, é que contribui de forma abissal o embate social entre a juventude do campo e a juventude urbana.

Supostamente os saberes rurais que esta jovem se refere foram adquiridos no convívio com os pais, familiares e amigos, passando pela

experiência de aprender a fazer, fazendo, ou seja, na prática. Quando ajuda é para a mãe certamente são os saberes domésticos que sobressaem, se a ajuda é para o pai, nesse caso, os saberes que são adquiridos está relacionado a lida no campo, como fazer uma cerca ou ajudar o pai a curar a bicheira de um animal. Aqui percebemos que no campo não tem trabalho de menina ou de menino. O jovem do campo desenvolve o trabalho que precisa de acordo com a situação e a necessidade dos pais. Nas nossas visitas ao assentamento encontramos casos de meninas que dizem saber capar um porco, ordenhar uma vaca, assim como meninos que se gaba por saber cozinhar e fazer outros trabalhos domésticos que muitas vezes são atribuídas às meninas.

Como já relatado nesta pesquisa a maioria dos jovens moram no assentamento há mais 11 anos e por este motivo buscamos compreender a juventude a partir das suas histórias, de suas memórias e das experiências de viver num acampamento. Quando das nossas incursões a ao Assentamento Olga Benário, um assunto que se fez presente nos diálogos com a juventude local e até mesmo com os seus pais ou responsáveis esteve relacionado à conquista da terra e às lutas que vieram depois de serem assentados. Sobre esse assunto, Stédile e Fernandes (2005, p. 34) afirmam que “Mesmo depois que a família está assentada, ela passa a lutar por créditos para a produção, por estrada, pelo preço de seu produto etc”. Segundo estes autores, a luta não termina quando ocorre o assentamento, na verdade, as lutas pós-assentamento são outras. Perguntamos aos jovens quais eram as recordações que eles tinham antes do assentamento e se eles lembravam de como foi a luta que os pais passaram para conquistarem a terra. Neste sentido os jovens contaram para nós as histórias que estão nas suas memórias e também histórias contadas a eles pelos pais. Sobre a conquista da terra, do assentamento que hoje eles vivem, Douglas disse:

*Bom, a conquista da terra ela foi uma conquista árdua, uma luta muito pesada, foi sofrida porque as pessoas moraram muito tempo, mais de anos, dentro de barracas sobre condições extremamente precárias. As pessoas fizeram manifestações, ficaram juntamente com suas famílias, às vezes passavam necessidades*

*das coisas. Então, a luta não é simplesmente uma luta simples pra você adquirir ali a sua posse, mas foi uma luta muito pesada. (Douglas, 26 anos)*

Observamos que este jovem começa dizendo da dureza de viver no acampamento e compartilha da experiência em morar numa barraca de lona, da precariedade do lugar e da falta de alimentos que se fazia presente no acampamento. Ele fala também da violência no campo, fruto de uma disputa de classes entre latifundiários contra os sem-terra ou vice-versa. Essa disputa deixa marcas em quem participa, desperta no sujeito um aprendizado e consciência de luta do trabalhador sem-terra por uma reforma agrária. Nesse embate pela terra os envolvidos adquirem o saber social e aprendem a combater os seus opressores. De acordo com os autores Bruno, Lacerda e Carneiro (2012, p. 523) “temos a violência como prática de classe. Seja física ou simbólica, é uma violência estruturante que expõe velhos e novos padrões de conduta e de pensamento, e impede o reconhecimento do outro mediante o uso da força ou da coerção”.

Passar por uma situação como a retratada por estes autores cria nesses trabalhadores o sentimento de união, que também é passado para os filhos. Bárbara revela que ela mesma não se lembra porque quando fez parte do acampamento era muito nova, mas tem na lembrança histórias que sua mãe contava.

*Quando minha mãe entrou para o acampamento, eu tinha por volta de 3 anos. Eu ainda me lembro quando eu ia dormir, ela sempre falava pra mim: minha filha, a mamãe tá aqui hoje, a gente fica de um lado para o outro, mas Deus vai dar um pedacinho de terra pra gente fazer a nossa casinha, porque todo sofrimento que estamos passando hoje vai ter um retorno bom. Porque Nada vem de graça, nada vem fácil, de mão beijada. [...], É a conquista desta terra aqui foi a base de luta, dificuldades que passamos. Graças a Deus a gente conseguiu esse pedaço de terra aqui, [...] (Bárbara, 19 anos)*

Pelas palavras desta jovem, destacamos a sabedoria dessa mãe no diálogo com a sua filha que ao fazê-la dormir ensinava uma lição de cidadania, de luta pela terra sem atacar ninguém, respeitando o outro, e ao mesmo tempo valorizando o movimento social que participavam. O respeito apresentado por essa mãe a sua filha é um saber social, carregado de valores que ela não esquece. De acordo com Mascarenhas (2004, p. 24), “Estamos diante de um processo de maturação que envolve a aprendizagem de novas informações, novos valores, atitudes e comportamentos”. Esse amadurecimento que a autora fala é muito importante para o movimento social e faz parte do crescimento das pessoas como cidadão consciente da sua luta, além disso, vem ao encontro do depoimento de Bárbara sobre os saberes adquiridos por ela no seio familiar. Esta jovem demonstra um profundo entendimento de que o sofrimento passado pela família foi uma experiência que valeu a pena. Matheus, 19 anos, compartilha, através de sua história, um ato de violência e uma experiência que gostaria de esquecer, mas que vem sempre à sua memória.

*Uai, meu pai conta uma história pra mim assim: certa vez, eles invadiram uma terra, né? Aí a polícia chegou e pegou minha mãe e depois colocaram uma arma na cabeça do meu irmão. Aí, o povo se juntou, tombou a viatura da polícia e tomaram meu irmão de volta. Caso contrário, a polícia ia dar um tiro na cabeça do meu irmão. Eram poucos policiais, então eles não encararam, tiveram que ir embora. Para gente chegar até o Olga Benário foi muita batalha, luta deles, eu era pequenininho e não tenho lembrança, mas não foi fácil para eles. Os meus pais contam que lutaram muito para chegar até aqui, foi muito sofrido. (Matheus, 19 anos)*

As palavras do Matheus corroboram com o que escreve Guimarães (2015, p.33): “A barbaridade dos casos e a flagrante participação de agentes públicos fizeram com que esses casos repercutissem na imprensa e o tema da violência no campo ganhou dimensão nacional e passou a integrar os debates públicos”. Este jovem, retratou a violência sofrida no campo e que marcou a sua vida. Uma experiência que se mistura

com a sua própria história, de um lado, o policial representando o Estado opressor, de outro, a conscientização dos trabalhadores sem-terra em busca dos seus ideais, e que são amparados por Lei. Os conflitos no campo sempre existiram, a exclusão dos menos favorecidos é histórica e, de acordo com Garcia (2012, p. 462):

*Ainda que a história do Estado brasileiro seja efetivamente uma história de exclusão, de manutenção de privilégios das elites e de preservação das condições dadas de poder (como, aliás, é da natureza de todos os Estados), há igualmente tensões internas, contradições, modificações de entendimento que oscilam ora no sentido de ampliar a repressão, ora no de contemplar a legitimidade dos movimentos. Em qualquer caso, evidentemente, não se deve esperar tolerância com atos de violência contra a pessoa, ainda que a história demonstre que a maior parte das vítimas da violência no campo, especialmente as fatais, são os camponeses e militantes da Reforma Agrária, como evidenciam as estatísticas da comissão Pastoral da terra (CPT).*

Nesse sentido, inferimos que os relatos de violência, fome, miséria e dificuldades fizeram parte da vida desses jovens e de seus familiares em todo o Brasil.

## A RELAÇÃO DOS JOVENS COM O SABER

Começo fazendo uma interrogação: aprender é saber? Como esses jovens aprendem e como se relacionam com o que aprendem, com os saberes que almejam e com os que precisam aprender? De acordo com Bernard Charlot (2001, p. 22):

De fato, a relação com o saber é constituída de um conjunto de relações, do conjunto de relações que o indivíduo mantém com o fato de aprender, com o saber, com tal ou tal saber ou aprender. Essas relações variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias (inclusive com as institucionais).

Este autor fala de saberes no plural, entendendo que os jovens aprendem uma variedade de saberes em sua relação com os outros e nas instituições em que se fazem presentes, como a escola e a família, por exemplo. Uma questão que esteve sempre presente em nossos questionamentos foi: Qual é a relação do jovem com o saber? Será que o meio em que vivem interfere nesse processo? Filho (2004, p. 129) entende que “A forma de vida camponesa mantém sua especificidade a partir da relação concreta com a produção da sua existência”, ou seja, o autor quer dizer que o indivíduo aprende a partir da relação dele com o meio e com as pessoas que fazem presença em sua vida.

Pensando nisso, perguntamos aos jovens sobre a relação com trabalho nas parcelas e encontramos entre os pesquisados a seguinte situação: 9 jovens disseram ter começado a trabalhar antes dos 13 anos, 3 disseram que foi com 13 anos, e os outros 3 admitiram que começaram a trabalhar depois de terem completado 15 anos. Deduzimos que o fato de os jovens terem começado a “ajudar” a família com pouca idade guarda muita relação com a forma como as famílias camponesas percebem o trabalho como um valor a ser repassado aos filhos desde cedo. Os jovens realizam tarefas simples dentro da divisão social do trabalho familiar e ainda, na visão dos pais, eles estão ensinando os filhos para a vida. Por vezes, ouvimos de alguns pais do assentamento um ditado popular que diz que “*trabalho de criança é pouco, mas quem dispensa é louco*”, que bem traduz o sentimento dos pais em relação à ajuda vinda dos filhos, algo que é cultural em alguns grupos sociais. De acordo com Marim (2018, p. 51), “o trabalho executado por crianças em unidades de agricultores familiares tem caráter de “ajuda”, cujos princípios são educação e socialização, se diferenciando legal e sociologicamente do trabalho assalariado”, assumindo, portanto, uma dimensão educativa. No assentamento conhecemos diversas famílias nas quais os jovens desenvolviam determinadas atividades que contribuía com os seus pais nos trabalhos domésticos, na lida do campo e, com isso, estavam aprendendo, segundo os pais. São saberes que identificamos como saberes familiares, ou seja, adquiridos, sobretudo, no grupo familiar. Trata-se, segundo (Tardin 2012, p. 182) de saberes nos quais “está implícita a exigência de habilidades, destrezas e competências

do fazer prático direcionado para o alcance de soluções objetivas, o que proporciona constituir sujeitos com amplo desenvolvimento de suas capacidades e possibilidades humanas”.

Segundo Cover e Cerioli (2015, p. 56), “Os filhos e filhas dos agricultores familiares e camponeses são inseridos nas atividades agrícolas desde cedo, sendo socializados numa vida de trabalho e contribuição coma família”. Possivelmente, por esse processo é que os jovens agregam mais saberes rurais, como eles mesmos apontam: apartar vacas, tirar leite e arrear cavalos, saberes que se mostraram cruciais para quem vive no campo. A ação de apartar vaca é o processo de separar o bezerro da vaca até que ela seja ordenhada, só depois que o bezerro é solto para poder mamar. Tirar leite/ordenhar é uma atividade que exige bastante conhecimento e experiência do indivíduo para realizar esta tarefa, caso contrário, o indivíduo que está tirando o leite não vai conseguir êxito na execução da tarefa, gerando prejuízo econômico com a redução da produção de leite. Quanto aos saberes relativos à medidas agrárias somente poucos jovens admitiram conhecer. Nos referimos, por exemplo, às medidas como o alqueire, que em São Paulo mede 24.400 m<sup>2</sup> e em Goiás mede 48.400 m<sup>2</sup>, o hectare que mede 10.000 m<sup>2</sup>; uma arroba que equivale a 15 kg; a légua 6 km de comprimento, etc.

A outra categoria apontada pelos jovens são os saberes domésticos, como: cozinhar, que todos admitiram saber. Outros 7 jovens disseram que, sabem fazer doces e quitandas. Deduzimos que estes saberes domésticos, são essenciais para os jovens, uma vez que nem sempre os pais ou responsáveis estão presentes devido aos afazeres na parcela, nesse caso, os jovens aprendem pela necessidade.

Agrupamos ainda os saberes que denominamos populares, como andar de bicicleta e pescar, atividades que o indivíduo aprende com uns com os outros, não necessitando ir à escola. Nove entre os 15 jovens disseram ter esse conhecimento. Pescar, além de ser uma diversão, contribui para que o jovem consiga trazer o que foi pescado sendo fonte de alimento para as famílias.

O quarto tipo de saber que apontamos é o saber político, que julgávamos ser importante para os jovens assentados, mas não foi isso que



a pesquisa demonstrou. Apenas 3 jovens mostraram interesse pelo assunto, resultado que nos surpreendeu, mesmo porque esses jovens cresceram em um ambiente de lutas sociais, um campo político em que os pais ou responsáveis no movimento social lutavam pelo direito à terra, desenvolvendo uma política contra o latifundiário no Brasil. Segundo Caldart (2012, p. 17), “compreender as dimensões da luta política na sociedade brasileira contemporânea é encarar a crueldade dos limites e das potencialidades que a luta pelos direitos humanos nos revela”. Esse é um saber que emerge na luta dos povos que integram os acampamentos e assentamentos rurais.

Na quinta categoria citamos os saberes escolares, que os jovens disseram dominar bem, ler e escrever, fazer contas, etc. E por último, trazemos o saber ecológico pelo qual os jovens admitem se interessar, sobre esse assunto, Bárbara contribui dizendo que a sua família tem feito um pouquinho:

*Igual aqui em casa tem duas minas (nascentes), minha mãe sempre que pode ela vai lá e planta alguma árvore, porque é muito bom você fazer esse reflorestamento em volta. (Bárbara, 19 anos)*

Percebemos que esta jovem cita o saber ecológico por meio da preservação das nascentes com a ação realizada pela mãe, mas ela mesmo não fala que tenha participado nesta ação. Com relação aos saberes apontados nesta pesquisa a hipótese levantada é que os jovens do assentamento acham necessários esses saberes, pois assim eles podem contribuir com os pais no dia-a-dia.

Momentos como os relatados acima contribui para que os saberes sejam transferidos de pais para os filhos. Até aqui notamos a importância da família na construção de saberes dos jovens, na sequência utilizando das entrevistas semiestruturadas, iremos conferir algumas falas dos nossos sujeitos da pesquisa sobre diversos assuntos.

A investigação pelos saberes continuava, e perguntamos ao Mathheus o que ele sabia fazer no campo e com quem aprendeu.

*Uai, eu aprendi com meu pai e minha mãe, né? Tudo assim que eu sei de roça, tudo que mexer assim eu sei. De roça eu sei fazer praticamente tudo, amanso cavalo, amanso boi, tiro leite de vaca, sei trabalhar com vaca de corte, tudo, tudo, faço curral, cerca. De roça eu sei tudo, roçar pasto, capinar, tudo. (Matheus, 19 anos)*

Mais uma vez notamos a importância da família nesse processo de ensino/aprendizagem e o saber se tornando a principal referência para este jovem que fala desses saberes de forma espontânea. O aprender e os saberes citados por Matheus vêm ao encontro do que defende Charlot (2001, p. 28):

*Aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produz aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende engaja – Sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma. Em termos simples: para apropriar-se de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitiram produzi-lo.*

Entendendo que a família é um centro de transmissão de saberes para os filhos, os pais, nesse caso, exercem a função de educadores, sendo aqueles que ensinam. São professores que os filhos encontram na jornada da vida aprendendo com estes alguns saberes aos quais dão significados. Valorizando o saber que vem da família, encontramos em Brandão (2017, p. 8) que:

*As meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre os jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras.*

De acordo com este autor, fica evidente como o saber é transmitido de geração em geração, por membros da família e da comunidade.

O saber que é transmitido de quem tem mais conhecimento para os que tem menos conhecimento. Nesse sentido, identificamos como se dá a circulação do saber no seio familiar e na comunidade. Percebemos que esse mesmo processo relatado por este autor também acontece no Assentamento Olga Benário.

Emmile, por sua vez, usando de poucas palavras, falou que tudo o que sabe fazer aprendeu com os seus pais:

*Eu aprendi a fazer com a minha mãe farinha, polvilho, arrumar a casa, fazer comida. Com o meu pai eu aprendi a tirar leite, apartar o gado, ajudo ele a arrumar a cerca, essas coisas assim. (Emmile, 18 anos)*

A fala dessa jovem reforça a participação da família na transmissão de saberes: os fazeres domésticos foram transmitidos pela sua mãe e os afazeres do campo contou a participação do pai formando assim um construto de saberes incorporados por esta jovem. Mais que qualquer outro membro da família a mãe é vista e reconhecida com gratidão por Bárbara como a sua “professora” e que ensinou tudo o que sabe.

*Ela que me passou todo o conhecimento, que eu sei fazer. [...], descascar uma mandioca, poder plantar uma mandioca, cuidar da horta, [...], é você saber acender um fogão de lenha né, porque aqui em casa na cozinha e fogão à lenha. Eu ajudo muito ela assim, porque não é sempre que a gente tem dinheiro pra poder comprar um gás, né? Cuidar do porco, tirar leite, todo conhecimento que eu tenho eu aprendi com a minha mãe. (Bárbara, 19 anos)*

Brandão (2013) já nos chamava a atenção para esta questão de gênero fortemente presente na construção de saberes, afirmando que “as meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas”. Esse saber que vem de outras pessoas com mais experiência é que faz toda a diferença na vida dessas meninas do assentamento.

Com relação a educação e o que os jovens aprendem na escola como esses saberes são transmitidos aos pais, nesse sentido Emmile relata “ajudo muito minha mãe nas contas, quando a gente vai vender farinha, polvilho. Eu leio as coisas pra ela do comércio.” (Emmile, 18 anos)

Observamos neste relato a ocorrência de uma prática de letramento, que vem ao encontro do que fala Tedesco (2017 p. 222), “em ambientes familiares onde os pais não leem e escrevem, é possível, muitas vezes, perceber a existência de eventos de letramento que, amparados pelas práticas de letramento, interagem com as atividades desenvolvidas na escolarização”. A mesma questão foi levantada também com os outros participantes da pesquisa. Bárbara contribui dizendo:

*Eu utilizo passando pra minha mãe. E ela até então era analfabeta, ela não sabia ler, ela só sabia escrever o nome dela. E ela gosta muito de mexer com venda do que ela produz aqui no assentamento. E quando eu comecei a aprender sobre as questões de matemática eu repassava pra ela, porque como ela não tinha um certo conhecimento sobre isso, ela me perguntava: “minha filha a mamãe vai lá na cidade, vou vender isso e isso? Quanto que dá? Então eu explicava pra ela, eu passava o conhecimento que eu tinha adquirido na escola e isso ajudou muito porque ela passou a ter uma certa noção sobre o preço que ela queria vender e sobre o que ela ia receber. (Bárbara, 19 anos)*

Essa prática descrita por Bárbara de transmitir o conhecimento, o saber escolar para a sua mãe é um reconhecimento de gratidão, agora é a vez desta jovem retribuir ensinando a sua progenitora. Segundo Charlot (2001, p. 26,27), “aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção”, neste sentido, podemos entender que o ser humano está sempre em constante processo de construção e a circulação do saber acontece de pai para filho, dos mais velhos para os mais novos, dos filhos para os pais e entre os jovens da mesma idade ou não. Não existe fórmula, nem

idade ou lugar para a transmissão do saber. Como é importante essa troca de conhecimentos entre gerações, a filha falando que passa para a sua mãe o conhecimento escolar que possui.

Na perspectiva de identificar sobre a circulação do saber entre os nossos atores sociais, ou seja, entre os pais e os jovens, perguntamos a Emmile qual a importância da troca de conhecimentos entre ela e sua mãe?

*Muito importante porque é com ela que eu aprendo a fazer as coisas. Tudo que sei é graças a ela. Sei que um dia ela não vai estar por perto, então, os seus conhecimentos é ensinamentos eu tenho guardado comigo. (Emmille, 18 anos)*

A fala dessa jovem vem ao encontro do que escreve Charlot (2001, p.21): “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”, e o que podemos perceber é que o que foi ensinado pela mãe desta jovem, a mesma viu sentido e os guarda, inclusive dizendo que um dia vai repassar esses saberes aos seus filhos. Esse saber fica registrado e pode ser transmitido a outros indivíduos.

Para descobrirmos mais sobre os saberes da juventude rural, criamos uma situação para os jovens do Assentamento Olga Benário, supondo que eles recebessem em suas casas, um (a) jovem vindo de uma cidade grande, Goiânia por exemplo, e fosse passar uns dias com eles no campo. Que saberes ou conhecimentos eles julgam necessários serem transmitidos a este (a) jovem urbano? Emmile admite que repassaria o que aprendeu com os pais.

*Ensinar a fazer polvilho que é uma coisa que eles não saberiam, ensinar a andar a cavalo, a apartar vaca, tirar leite, a mexer com os bezerros, fazer farinha, mexer com mandioca, plantar milho. (Emmille, 18 anos)*

Percebemos que esta jovem apresenta os saberes rurais e domésticos aprendidos com os pais e dando a estes importantes significados.

Esta fala vem ao encontro do que escreve Charlot (2001, p. 38): “nos saberes listados e na maneira a que se refere a eles [...] poderíamos chamá-los de ensinamentos familiares”.

A mesma pergunta foi feita a Bárbara, e, diferente da Emmile que aponta saberes práticos, cotidianos, ela começa falando da humildade que se deve ter e que ela considera um saber, ou seja, saber ser humilde para, em seguida, também abordar os saberes cotidianos da vida no campo.

*Bom, eu acho que humildade é a primeira coisa, né? Apesar que muitos dizem que tem, que sabe o que é você ter humildade, mas, na verdade, não sabe o real sentido de você se ter humildade. Porque a gente que mora na fazenda, a gente tem que, tem que ser bastante humilde, bastante educado e pra eles seria bom explicar sobre o nosso dia a dia aqui na fazenda, explicar como se planta, como se colhe, tudo certinho sobre a terra, a adubação, ah também a andar de a pé, né?, porque não é sempre que a gente é... tem um transporte pra poder ir pra cidade, pedir carona também que eu acho que muitas pessoas assim tem muita [...], e eu acho que isso seria muito importante mostrar o nosso dia a dia, porque isso é o que a gente vive. Não é sempre que a gente vai ter um carro pra poder ir pra cidade, não é sempre que a gente vai poder ir na cidade comprar uma mistura. Ensinar a tratar de galinha também, eu acho que isso também é muito importante e saber se virar com o que a gente tem aqui no assentamento. (Bárbara, 19 anos)*

Esta jovem, relata a importância da humildade e destaca os saberes necessários para viver no campo. Fala da dificuldade que enfrentam em ir para a cidade em como pegar uma carona pela necessidade. Percebemos que estes saberes fazem a diferença no campo em relação aos jovens urbanos. Bárbara dá importância na relação com a terra, com o campo, com a cultura rural. De acordo com Alves e Belo (2018, p. 61), “O respeito e a valorização das culturas locais são fundamentais na construção das identidades dos sujeitos”. Uma identidade construída a

partir do seu espaço, de sua cultura. Por sua vez, Matheus, usando um linguajar simples e com um sorriso estampado no rosto, disse que ia:

*Ensinar trabalhar, né?, pôr para “ralar”. Homem tem que nascer para trabalhar. Eu colocaria eles pra fazer cerca, trabalhar com labanca<sup>3</sup> e cavadeira, ralar esquisito. Ensinar a montar no boi também, mexer com cavalo. Tirar leite, roçar pasto, por eles para suar mesmo para dar calo nas mãos. Esses jovens que vem da cidade são moles demais, parados (risos) não aguenta muita coisa não. (Matheus, 19 anos)*

Inferimos que de forma plural, os jovens rurais ressaltam a importância do campo na vida da sociedade, mas, ao mesmo tempo, querem compartilhar com os jovens da cidade o modo de vida na zona rural. Mostrar a realidade dos trabalhos no campo para poder ser respeitado, ensinar a viver com o que se tem, mostrar ao outro que se o campo não produzir as pessoas da cidade terão dificuldades para adquirir os alimentos. Segundo o que fala Matheus, ele ensinaria isso porque:

*Geralmente, é o que se tem pra roça, né? Roça não tem outro tipo de serviço, e isso mesmo. Mais ralado, mais serviço braçal. Eu acho que as pessoas da cidade não dão muita importância pra coisas do campo, acho que não, né? Pensa que é fácil né. Não sabe que é ralado não, tirado tudo do braço, suor. (Matheus, 19 anos)*

Nesta visão, segundo Matheus, os jovens da cidade não estão acostumados com o trabalho do campo, em sua fala ele demonstra que o jovem urbano deveria saber fazer o que eles fazem no campo, talvez para que desse mais valor em quem vive no campo. Matheus também demonstra que o jovem da cidade precisa passar pelo que eles passam, sentir o que eles sentem na pele, o trabalho duro que eles enfrentam, aprender o que os jovens do campo têm aprendido. Dar a oportunidade

3 A observação de campo nos mostrou que “labanca” é uma ferramenta de ferro que serve para furar buraco no chão para fincar um poste no processo de fabricação de uma cerca de arame.

aos jovens urbanos de se relacionarem com a terra e com os saberes rurais, talvez assim, esses sujeitos urbanos passassem a dar mais valor ao sujeito do campo. Nesse sentido, Charlot (2001, p. 25) diz que “o sujeito se constrói a partir de uma situação inicial de indistinção com o mundo e com os outros (cf. Walon, Lacan, entre outros). Portanto, no próprio movimento em que se constrói, ele constrói o outro como distinto de si mesmo (especialmente “o outro” humano)”. Nesta relação com o saber, segundo este autor, é possível haver a construção do saber do outro em si.

*Primeiramente, porque eu acho que é importante uma pessoa que vem de uma cidade grande, uma metrópole como e Goiânia, entender a importância que tem o campo na vida deles. Porque se o produtor não produz, o alimento não chega a mesa, se o produtor cruzar os braços hoje, daqui a quarenta dias ninguém tem o que comer, então eu mostraria para eles o valor que tem o produtor e o respeito que tem que ser dado ao produtor. Porque o produtor tem uma luta diária, ele, tipo assim, as vezes, ele não tem final de semana, o produtor que mexe com leite, ele dá uma entrega total, porque a vaca tem que ser ordenhada diariamente. Bom, eu também mostraria um pouco do dia a dia, né?, da lida, mostraria para ele um pouco de como é trabalhar a terra, ééé isso aí. (Douglas, 23 anos)*

Este jovem evidencia uma consciência de classe, de luta, de valorização do saber e do fazer rural, do respeito que se deve ter com o próximo, da conscientização e da relação campo cidade. Douglas dá ênfase à cultura rural e à vocação do trabalhador do campo em produzir, em tom de denúncia da falta de respeito e valorização desta mão de obra tão necessária para toda a sociedade.

De acordo com este jovem, as pessoas da cidade devem dar uma maior importância aos trabalhadores do campo, porque é de lá, da zona rural, que sai o alimento produzido no campo para as pessoas da cidade.



Mesmo sendo a principal produtora de alimentos, a agricultura camponesa no país enfrentou, e enfrenta, desde o seu surgimento no período colonial até a época atual, os mais distintos tipos de empecilhos: dificuldades políticas do acesso à terra, várias formas de pressão e repressão para a sua subalternização às empresas capitalistas, exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital, indução direta e indireta para a adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável e a desqualificação preconceituosa e ideológica dos camponeses, sempre considerados à margem do modo capitalista de fazer agricultura. (CARVALHO e COSTA, 2012, p. 32)

Douglas, em sua fala, valoriza ainda os saberes práticos e a vida diária com os animais e com a terra, atividade que para ele é normal, mas que para o outro pode ser uma novidade, um aprendizado. Este jovem diz que mostraria na prática, talvez seja isso que ele sabe, sente-se confortável para transmitir.

*Bom, eu ensinaria ele como lidar com a terra, plantar, talvez num dia de campo eu ensinaria a ele como plantar uma muda no chão, como plantar uma semente numa bandeja para colocar na estufa para ela poder crescer e depois para colocar por ele no chão, acho que é por aí.* (Douglas, 23 anos)

Em geral, percebemos que os jovens do assentamento acham importante ensinar o que eles sabem fazer no campo aos jovens da cidade. Para eles o saber deve ser compartilhado com os outros. Segundo Charlot (20001, p. 17), “não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõem (e desenvolvem) este saber, este aprender.” Nesse caso, o jovem da cidade ao visitar o jovem rural entraria nesse mundo, nessa relação, e passaria a viver, mesmo que temporariamente, neste lugar, onde a ele poderia ser ensinado e caberia a ele aprender, agregar estes saberes que ele tem à sua disposição.

Ainda perguntamos aos jovens do Olga Benário que importância eles davam para o que eles sabem fazer, as experiências adquiridas por eles e como isso ajudaria nas tarefas diárias na parcela em que estão assentados. Diante deste questionamento, Bárbara, 19 anos, respondeu:

*Acho muito importante, porque é, assim, sem a experiência que a gente adquire com os outros, a gente não sabe fazer alguma coisa, né?, ou pode dar errado. Mas quando a gente vê alguém fazendo e a gente faz também, assim a gente passa a ter experiência e fica mais confiante no que vai fazer. (Bárbara, 19 anos)*

A fala dessa jovem vem ao encontro do que relata Larrosa (2002, p. 21), experiência é “o que nos acontece”, e quando passamos por algo isso é o que fica reduzindo as chances de fazer errado. Matheus, por sua vez, responde falando da importância do que sabe fazer de serviço no assentamento.

*Realizar os serviços, ter um conhecimento um pouco de cada coisa, né? Esses trem assim. Experiência assim, fui fazer uma cerca mais um cara, aí o cara não sabia balizar uma cerca, aí eu peguei fui fazer a cerca com ele lá, acabou que eu não trabalhei nada ele ficou furando os buraco lá e eu só olhando a cerca pra ele, ganhei o dia de serviço de boa, trabalhei dois dias de serviço lá só olhando a cerca pra ele. O dono do serviço fazendo a cerca e eu só olhando pra ele (risos,) ganhei o dinheiro fácil. (Matheus, 19 anos)*

Matheus se gaba do que sabe fazer e ainda tira proveito da situação, para ele a experiência em fazer cerca de arame foi importante. Nessa relação de trabalho, sobressaiu o saber da experiência, adquirido anteriormente em outra situação pela qual passou. Pedimos ao jovem para que explicasse o que é balizar:

*Uai, balizar é você alinhar a cerca. Você coloca um poste aqui e alinha os outros. Quando era mais novo, meu pai me ensinou, eu tinha uns de anos de idade, aí não aguentava trabalhar assim, né? O meu pai ia trabalhar, mas a minha mãe, então eu ficava na ponta, assim, né? Com um pau grosso, o esticador,*

*né? O meu pai fincava o esticador lá, colocava uma vara e eu alinhava pra ele. E a cerca ficava certinha. (Matheus, 19 anos)*

O que aprendemos com estes jovens sobre os saberes? Que tudo acontece naturalmente no campo, o que você aprende, a experiência que você adquire ou passa, de certo modo, fica guardada e um dia você terá a oportunidade de usá-la ou transmitir a outras pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sobre juventude e saberes nos revelou que esta juventude rural do Assentamento Olga Benário de Ipameri – Go, apresenta vários saberes que foram agregados ao longo de vários anos desde a infância, passando pela adolescência até chegar à juventude. O saber é acumulativo e em todas as fases da vida o indivíduo aprende, ganha experiência e desenvolve suas habilidades especialmente na relação familiar que foi a principal fonte de saberes apontados pelos jovens, talvez podemos dizer que os saberes transmitidos a estes jovens são hereditários. Ao mesmo tempo que a família foi apontada como a principal fonte de saberes, notamos que os jovens também deram importância a escola e a comunidade, talvez podemos dizer que são fontes secundárias nesse processo de saberes da juventude.

Chegamos ao final deste trabalho com a sensação de ter aprendido com os sujeitos desta pesquisa. Este trabalho de cunho etnográfico trouxe para o campo acadêmico um pouco da vida desta juventude rural. Relatamos as dificuldades que os jovens enfrentam, a distância da cidade, o que eles pensam para o futuro, a cisão que eles tem dos jovens urbanos, identificamos os saberes que eles carregam e transmite uns aos outros, de onde vem os saberes, a fonte dos conhecimentos e experiência desta juventude. Relatamos a importância que esses jovens do campo conferem à família e o respeito que eles têm pelos seus pais, sendo gratos por tudo que sabe fazer.

Aprendemos e ensinamos, trocamos experiências e agregamos valores, a relação com esta juventude do campo foi uma troca de saberes

entre pesquisadores e pesquisados, que iremos trazer por toda a nossa vida. Todos nós temos saberes, uns diferentes dos outros, mas todos são importantes. Sem dúvida que podemos tirar uma lição de vida com esta pesquisa. O que eu não sei posso aprender e o que sei posso ensinar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; BELO, Fernanda Ferreira. Sujeitos do campo: identidades e saberes – In ALVES, Maria Zenaide; FALEIRO, Wender (Org). **Ter-rafor:** formação de professores e partilha de saberes. 1. ed. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 1. ed. 1981. 57. imp. Tatuapé-SP: Editora e Livraria Brasiliense, 2013. Coleção Primeiros Passos.

\_\_\_\_\_. **O que é educação popular.** Editora Brasiliense. 1. ed. 2006. 3. reimp. 2012. 1. Edição *eBook*, 2017. Coleção Primeiros Passos.

BRUNO, Regina; LACERDA, Elaine; CARNEIRO, Olavo B. Organizações da classe dominante no campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012, 519-532.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CARVALHO, HM de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, *Expressão Popular*, 2012, 28-34.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber:** Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje. Trad. Sandra Loguércio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COVER, Maciel; CERIOLI, Paulo Ricardo. Juventude rural e modelos de de-

envolvimento agrário. In: LEÃO, Geraldo; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Org.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

DOS ANJOS, Maria de Fátima et al. Pertencimento e educação: o ser jovem no semiárido. **Revista Terceiro Incluído**, 2016, 6.1: 87-100.

DURAND, Olga Celestina da silva; ALVES, Suzy de Castro. **Juventude do campo na busca da escolarização/qualificação: uma experiência em Santa Catariana** – In LEÃO, Geraldo; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autência, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

FILHO, Ari Lazzaroti. O processo educativo da luta pela terra no Estado de Santa Catarina. In PESSOA, Jadir de Moraes (Org) **Saberes do Nós: Ensaios de educação movimentos sociais**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação “bancária” e educação libertadora**. Introdução à psicologia escolar, 1997, 3: 61-78.

GARCIA, José Carlos. Legitimidade da luta pela terra. *Dicionário da Educação do Campo*, In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 460 - 467.

KUMMER, Rodrigo; COLOGNESE, Silvio Antônio. Juventude rural no brasil: entre ficar e partir. *Tempo da Ciência*. v. 20, n. 39, UNIOESTE/Campus de Toledo/PR, 2013.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, 2002, 19: 20-28.

LARROSA, Jorge Bondia. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, 2011, 19.2: 04-27.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças. In: **DESIDADES: Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud**, 2018, 21: 46-58.

MARTINEZ, Lucas; SALVA, Sueli. Os jovens e as relações com o saber: elementos para construção de uma pesquisa. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, 2016, 2.4: 99-106.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A educação para além da escola. O caráter educativo dos movimentos sociais. In PESSOA, Jadir de Moraes (Org). **Saberes do Nós: Ensaio de educação movimentos sociais**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

OLIVEIRA, Cássia Milena Nunes. **MST: A juventude como caminho**. 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de História – São Paulo, 2010.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 – 2006)**, vol. 1. Belo Horizonte-MG: Argvmentvm, 2009.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil, 3. Reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 149-156.

TEDESCO, Marcos Anderson. Marly Krüger de Pesce, Rosana Mara Koerner. **Práticas de letramento na família Possibilidades para a ação docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 219-232, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

VENDRAMINI, Célia Regina. A Experiência Coletiva como Fonte de Aprendizagens nas Lutas do Movimento Sem Terra no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, 6, p. 67-80.

WEISHEIRMER, Nilson. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. In. LEÃO, Geraldo; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Caminhos da Educação do Campo), 2015.

### Sobre os autores

**Wilans Flaviano da Silva** - é professor da Rede Estadual de Educação no Estado de Goiás. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Pós-graduado em Métodos e Técnicas de Ensino pela UNIVERSO. Mestre em Educação pelo PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG – RC. E-mail: [profwilansflaviano@yahoo.com.br](mailto:profwilansflaviano@yahoo.com.br)

**Maria Zenaide Alves** - Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre pelo programa Mestrado Europeu de Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais, Universidade do Porto-PT. Doutora em Educação pela UFMG, com estágio sandwiche na Columbia University. Líder / Fundadora do do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo (2014-2019). Membro do programa Observatório da Juventude da UFMG. E-mail: [zenpiaui@yahoo.com.br](mailto:zenpiaui@yahoo.com.br)

Esta obra é financiada pela Capes (Processo 88887.290496/2018-00 Edital 29/2018) e pelo CNPq (Processo: 403787/2018-1 Chamada ARC nº 06/2018 L2), por meio Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT. Todos os autores abdicaram, de seus direitos autorais, e têm total responsabilidade sobre os textos apresentados. O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Kelps no seguinte endereço <https://kelps.com.br/>



Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em  
Ensino de Ciências e Formação de Professores



Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico



**PPGEDUC**  
PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Linha: LEITURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA  
MATERNA E CIÊNCIAS DA NATUREZA**

[https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/)



@editorakelps



9 786558 159044 6